

Technická univerzita v Liberci

---

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Specializace v pedagogice  
**Studijní obor:** Učitelství odborných předmětů

**MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ  
VE VYUČOVÁNÍ Z POHLEDU ŽÁKA**  
**COOPERATION POSSIBILITIES OF PUPILS  
IN LESSONS FROM THE VIEW OF PUPIL**

**Bakalářská práce:** 09–FP–KPP–9

**Autor:**

Ivana KUKLÍNKOVÁ

**Podpis:**

**Adresa:**

Jana Palacha 1130  
293 01, Mladá Boleslav

**Vedoucí práce:** doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
56	3	1	6	19	5 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci, dne 15. 7. 2010

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15. 7. 2010

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. a PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D. za cenné rady a připomínky k vypracování této bakalářské práce.

## **Anotace**

Předmětem této bakalářské práce je zjištění a zhodnocení možností spolupráce žáků ve vyučování z pohledu samotných žáků. První kapitola pojednává o tendencích, které naše současné školství ovlivňují, jelikož právě ke spolupráci žáků dnešní trendy ve vzdělávání směřují. Druhá kapitola je věnována vlivům působících uvnitř skupin, jež jsou základními útvary, v nichž se spolupráce žáků odehrává, třetí kapitola se pak zabývá faktory, které tuto spolupráci mohou komplikovat. Čtvrtá kapitola představuje vybrané metody a techniky, které spolupráci žáků přímo podporují, a popisuje jejich charakteristický průběh. Pátá kapitola analyzuje jednotlivé fáze realizace spolupráce žáků, které jsou pro úspěšný proces implementace spolupráce do vyučování nezbytné. Závěrečná kapitola je částí empirickou, jejíž těžiště spočívá v šetření, jehož účelem bylo zjistit, jak spolupráce žáků na našich školách probíhá ve skutečnosti a jak je její realizace samotnými žáky vnímána.

## **Klíčová slova**

Spolupráce, kooperace, sociální skupina, skupinová dynamika, třídní klima, motivace.

## **Annotation**

The object of this bachelor thesis is to find out and evaluate cooperation possibilities of pupils in lessons from the view of pupils. The first chapter deals the tendencies which our current educational system influences because just to cooperation of pupils today's trends in education points. The second chapter is devoted to influences causes inside groups which are basic formations which the cooperation of pupils take place in, third chapter considers factors which can this cooperation complicate. The fourth chapter constitutes choice methods and technics which the cooperation of pupils encourages and describes its characteristic process. The fifth chapter analyze several phases of cooperation of pupils implementation in education which are for the successful process of cooperation of pupils in education necessary. The final chapter is the empirical part whose focus consists in investigation whose object was to find out how the cooperation of pupils proceed on our schools in reality and how is its implementation by pupils perceived.

## **Keywords**

Cooperation, social group, group dynamics, class climate, motivation.

## **Die Annotation**

Das Object diese Bakkalaureusarbeit ist feststellen und bewerten die Bewertung der Möglichkeiten der Zusammenarbeit der Schüler im Unterricht aus der Anschauung der Schüler selbst. Erste Kapitel behandelt Tendenzen, die unser gegenwärtig Schulwesen beeinflussen, weil gerade zur Zusammenarbeit heutige Trends in der Ausbildung zielen. Die zweite Kapitel ist den Einwirkungen in die Gruppen wirkene gewidmet, weil die Gruppen sind die elementare Formationen, in denen sich die Zusammenarbeit der Schüler abspielt. Die dritte Kapitel pflegt die Faktoren, die diese Zusammenarbeit komplizieren können. Die vierte Kapitel stellt die ausgewählte Methoden und Techniken, die die Zusammenarbeit der Schüler gerade unterstützen und beschreibt ihr charakteristisch Verlauf . Die fünfte Kapitel bewertet einzelne Phasen die Realisation der Zusammenarbeit der Schüler, die sind für den erfolgreichen Realisierungen Prozess des Zusammenarbeit in den Unterricht nötige. Die Schlusskapitel ist der empirische Teil, dessen Schwerpunkt besteht in der Forschung, die sollte feststellen, wie verläuft der Zusammenarbeit in unseren Schulen in Wirklichkeit und wie ist seine Realisation erfassen ihn Schüler selbst.

## **Die Schlüsselwörter**

Zusammenarbeit, Kooperation, soziale Gruppe, Gruppendynamik, Klassenklima, Motivation.

## Obsah

1	Tendence současného vzdělávání .....	11
1.1	Cíle výchovy a vzdělávání .....	11
1.2	Tradiční pojetí školního vzdělávání.....	12
1.3	Konstruktivistické pojetí školního vzdělávání .....	13
2	Spolupráce žáků v rámci skupin .....	18
2.1	Sociální skupiny .....	18
2.2	Skupinová dynamika.....	20
3	Faktory ovlivňující spolupráci žáků ve vyučování .....	24
3.1	Osobnostní charakteristiky ovlivňující spolupráci žáků .....	24
3.2	Neochota spolupracovat .....	28
4	Metody a techniky podporující spolupráci žáků .....	30
4.1	Vybrané metody podporující spolupráci žáků.....	30
4.2	Vybrané techniky podporující spolupráci žáků .....	32
5	Realizace spolupráce žáků ve vyučování .....	35
5.1	Přípravná fáze .....	35
5.2	Fáze realizace .....	36
5.3	Prezentační fáze a hodnocení .....	38
6	Zkoumání faktorů ovlivňujících spolupráci žáků ve vyučování.....	41
6.1	Cíl šetření .....	41
6.2	Metodologie šetření .....	42
6.3	Vyhodnocení dotazníku .....	44
6.4	Poznatky získané pozorováním a rozhovory.....	49
	Seznam použité literatury.....	54
	Seznam příloh.....	56

## Seznam použitých zkratek a symbolů

$H_0$	nulová hypotéza
$H_1$	alternativní hypotéza
P-Value	chyba, které se dopouštíme, zamítáme-li nulovou hypotézu
RVP	Rámcový vzdělávací program
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
$\alpha$	hladina významnosti alfa



## Úvod

Cílem této bakalářské práce je zjistit a zhodnotit možnosti spolupráce žáků ve vyučování a to z pohledu samotných žáků. Spolupráce je sociální dovednost, která provází každého člověka po celý život. Člověk je společenská bytost a k výchovně-vzdělávacímu procesu patří, aby se žáci kromě různých znalostí učili i schopnosti spolupracovat, komunikovat a být součástí nějaké skupiny či společnosti. Školy jsou, ostatně stejně jako všechny ostatní instituce, ovlivňovány různými moderními trendy, které usilují o vylepšení současného stavu, o co největší prostor pro projev žáků a o co nejdokonalejší přizpůsobení výuky aktuálním potřebám společnosti. Jedním z těchto trendů je i důraz na spolupráci, která je základem dnes široce propagovaného kooperativního vyučování. Zde se však nabízí otázka, zda je dobré učit žáky kooperativnímu chování při vytváření ke spolupráci ideálních podmínek, když jejich budoucí uplatnění bude zasazeno do reálného světa se silnými prvky soutěživosti. Je zřejmé, že umění spolupráce je pro každého člověka nezbytné a téměř v každé profesi požadované pro její úspěšné vykonávání. Uplatnění těchto kooperativních dovedností v kompetitivním světě se však o mnoho liší od podmínek ke spolupráci uměle vytvořených.

Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem funguje spolupráce žáků ve vyučování na našich středních školách. K tomuto účelu práce nejprve rozebírá teoretické předpoklady a možnosti aktivizování spolupráce ve vyučování, dále pak analyzuje faktory, které mohou bezproblémovou spolupráci žáků komplikovat a popisuje vlastní průběh vyučování, zaměřeného na rozvoj spolupráce mezi žáky. Skutečné fungování spolupráce ve vyučování je v práci hodnoceno pomocí výzkumu, jehož těžiště spočívá v dotazníkovém šetření. Výzkum bude podpořen také rozhovory s žáky a učitelem a pozorováním jejich práce, tyto prvky budou však do práce zahrnuty vzhledem k omezenému rozsahu pouze podpůrně.

Účelem praktické části této práce není analýza spolupráce žáků v kooperativním vyučování, které je sice ve velké míře prosazováno literaturou, ale v praxi stále příliš využíváno není. Úkolem výzkumu je zjistit, jak jsou žáci zvyklí spolupracovat v běžném tradičním modelu výuky, který není na spolupráci žáků specificky zaměřen. Jak žáci spolupráci ve vyučování vnímají, zda jsou pro ni dostatečně motivováni, na jakých faktorech tato spolupráce závisí, to jsou otázky, které by měly být pomocí této práce zodpovězeny.

# **1 Tendence současného vzdělávání**

## **1.1 Cíle výchovy a vzdělávání**

Jelikož naše společnost prochází neustálým vývojem, musí se i vzdělávání těmto podmínkám flexibilně přizpůsobovat. Vývoj společnosti je jedním z hlavních důvodů kurikulární reformy, která přináší do škol zásadní změny v obsahu a cílech vzdělávání.

Hlavním dokumentem, který definuje hlavní cíle vzdělávací politiky České republiky, určuje koncepce vzdělávání a vymezuje střednědobé i dlouhodobé záměry celého rámce vzdělávací politiky, je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. Bílá kniha již ve svém úvodu předesílá, že by měl být celý vzdělávací proces přizpůsobován tak, aby byl v souladu s celospolečenskými potřebami. Potřeby společnosti se stále rychleji mění, je proto třeba dbát na to, aby cíle výchovy a vzdělávání zahrnovaly také výchovu k sociálnímu, kulturnímu, politickému a environmentálnímu cítění. Jedním z obecných cílů definovaných školským zákonem je „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.“<sup>1</sup> Především sociální kompetence žáků patří do oblasti, na kterou jsou dnešní společností kladeny velké požadavky, a důležitost těchto dovedností roste.

Již z obecných cílů vzdělávání a výchovy lze vyčíst, že díky větší dynamičnosti a větší provázanosti dnešní moderní společnosti rostou nároky na komunikaci. Bez ní se jedinec nemůže prosadit, je proto nutné, aby se z dovednosti spolupracovat a komunikovat stal jeden z nejpodstatnějších cílů vzdělávací soustavy. „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu i volnému rozvoji,

---

<sup>1</sup>Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §2 odst. 2

v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.<sup>2</sup>

Kurikulární reforma začala být realizována prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů, které jsou postupně schvalovány ve více vlnách. Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání jsou tvořeny v Národním ústavu odborného vzdělávání samostatně pro každý obor. Pro konkrétní odbornou školu jsou pak jakýmsi vodítkem, podle kterého musí utvořit svůj vlastní vzdělávací program, který bude škole vyhovovat, ale zároveň bude splňovat všechny cíle, které jsou v RVP definovány.

Cíle, které by mělo vzdělávání plnit, formulují rámcové vzdělávací programy prostřednictvím vzdělávacích cílů, kompetencí a výsledků vzdělávání, přičemž obsah slouží jako prostředek, kterým by mělo být těchto cílů dosaženo. Rámcové vzdělávací programy definují tzv. koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století. Jsou sice konstruovány pro střední odborné vzdělávání, vystihují však podstatu uceleného systému vzdělávání jako celku. Tyto tzv. Delorsovy cíle, které definovala komise UNESCO, jsou definovány následujícími body:<sup>3</sup>

- učit se poznávat,
- učit se pracovat a jednat,
- učit se být,
- učit se žít společně.

Z takto definovaných vzdělávacích cílů lze vyčíst, že požadavky na vzdělávání nespočívají v pouhém pasivním přijímání informací. Aby žáci vzdělávacích cílů dosáhli, musí naopak aktivně pracovat na rozvoji svých schopností a dovedností a to nejen individuálně, ale i ve spolupráci s ostatními lidmi.

## 1.2 Tradiční pojetí školního vzdělávání

Ačkoliv je v dnešní době stále více zdůrazňován význam spolupráce a komunikace, zůstává stále nejrozšířenější formou organizace vyučování na českých školách klasické

---

<sup>2</sup>MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8. s. 14

<sup>3</sup>NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02* [online]. c2008 [cit. 2009-12-10]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>. s. 9-10

frontální vyučování. Frontální vyučování se podle J. Maňáka „vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků.“<sup>4</sup> Výuka je soustředěna především na kognitivní procesy žáků a důraz je kladen především na rozsah látky.

Model klasické transmisivní školy je nejvíce používán především pro relativní jednoduchost a nekomplikovanost tohoto stylu práce se žáky. Převládající část vyučovací doby je věnována metodicky propracovanému sdělování informací žákům, žákům jsou předkládány přesné pokyny pro zacházení s těmito poznatky a prostor pro samotné uvažování a zamýšlení se nad problémy je minimální.

Klasická transmisivní škola předpokládá, že všichni žáci mají stejnou úroveň počátečních znalostí a nepovažuje tedy za důležité, aby si navzájem něco sdělovali. V transmisivní škole je hlavním a jediným zdrojem informací učitel a horizontální komunikace mezi spolužáky je tak považována za rušivý prvek. Takový model školy nejenže spolupráci žáků absolutně nepodporuje, ale silně napomáhá vzniku soutěživého uspořádání sociálních vztahů ve třídě.

I přes tyto nedostatky je frontální vyučování stále nejčastěji používaným modelem výuky v České republice. Pro pedagogy je výhodné především vzhledem k časovým nárokům, které jsou ve srovnání s netradičními modely výuky mnohem nižší, ať již jde o časovou náročnost přípravy na hodinu, či samotné realizace vyučování. Dalším argumentem hovořícím ve prospěch frontální výuky je skutečnost, že jde o nejefektivnější formu, jak zprostředkovat žákům co největší objem poznatků, v co nejlepším logickém uspořádání a přitom v přijatelném čase. Tento stav je nejen výhodný pro učitele, ale i velmi pohodlný pro žáka, který nepřijímá odpovědnost za vyhledávání a analýzu potřebných informací, ale pouze pasivně přijímá předkládané učivo. Absence aktivní spoluúčasti žáka na osvojování informací je jednou z nejslabších stránek klasické transmisivní školy.

### **1.3 Konstruktivistické pojetí školního vzdělávání**

Důležitým požadavkem na dnešní školu je to, aby kromě znalostí poskytla žákům i kooperativní dovednosti. Rozvoj kooperativních dovedností v sobě zahrnuje složku

---

<sup>4</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 133

úkolovou a složku sociální.<sup>5</sup> Úkolové dovednosti jsou důležité pro to, aby se žáci naučili organizovat práci skupiny, komunikovat, řešit konflikt. Sociální dovednosti pak spočívají především v umění zacházet s emocemi a jednat asertivně se svými spolupracovníky.

Modelem školy, který pokládá rozvoj těchto dovedností za svou přirozenou součást, je konstruktivistický model vyučování. Konstruktivní škola vnímá školu jako prostředí, které je:<sup>6</sup>

- interaktivní, zahrnující vztahy uvnitř školy i vztahy mimo ní,
- integrativní, které usiluje o slučování žáků s rozdílnými zdravotními i sociálními podmínkami,
- interdisciplinární, zdůrazňující vzájemné propojení jednotlivých oblastí vzdělávání,
- internacionální, které klade důraz na lidské hodnoty v mezinárodním měřítku,
- interpersonální, zdůrazňující důležitost lidských vztahů ve všech oblastech lidského života.

Konstruktivní škola chápe vzdělávání jako komplexní sociální proces, přičemž kooperaci považuje za nej přirozenější způsob, jak žáci mohou vzdělávacích cílů dosáhnout.

### **Kooperativní vyučování**

Kooperativní vyučování je formou výuky, která spolupráci žáků přímo podporuje. Tato forma do vyučování úmyslně zapojuje sociální vztahy a sociální klima třídy, které se stává přímou součástí vzdělávacího procesu. Podle V. Švece můžeme kooperativní vyučování definovat jako „komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“<sup>7</sup>

Skutečnost, že se vyučování odehrává ve skupinách, neznamená, že se automaticky jedná o kooperativní vyučování. Skupinové a kooperativní vyučování jsou pojmy, které se sice hodně prolínají, ale přesto je mezi nimi velký rozdíl. Skupinové vyučování kooperaci pouze podporuje, poskytuje pro ni dostatečný prostor, spolupráci však nezaručuje.

---

<sup>5</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 68 - 69

<sup>6</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 34 - 35

<sup>7</sup>MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 138

Kooperativní vyučování velmi často probíhá ve skupinách, a proto bývají v praxi pojmy kooperativní a skupinové výuky často zaměňovány. Skupinové vyučování je charakterizováno jako „organizační forma, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.”<sup>8</sup> Pouhé utvoření skupin, či rozdělení úkolů však kooperaci nezajistí.

Aby kooperativní vyučování plnilo svou podstatu, musí být dodržován princip spolupráce při dosahování společného cíle. Každý člen usiluje o úspěch celé své skupiny, podporuje její činnost a celá skupina zase podporuje činnost každého jednotlivce. Jedná se vlastně o oboustranně prospěšný vztah jednotlivce a celé skupiny. Další důležitou charakteristikou kooperace je fakt, že úspěch jednotlivce je podmíněn úspěchem celé skupiny. Uvádí se, že hlavními jevy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce a podpora. Celá skupina sdílí společný cíl, spolupracuje na splnění úkolu a její členové se v činnosti navzájem podporují.

Aby kooperace probíhala opravdu správně, musí všichni členové skupiny spolupracovat na společném řešení úkolu a usilovat o splnění společného cíle. Kooperativní vyučování je založeno na několika prvcích, jejichž nesplnění by princip kooperace výrazně porušilo. Prvky nezbytné pro splnění podmínek kooperativního vyučování lze podle H. Kasíkové definovat následujícím způsobem:<sup>9</sup>

#### *Pozitivní závislost členů skupiny*

Pozitivní závislost členů skupiny je jedním z nejvíce charakteristických znaků kooperativního vyučování. Ve spolupráci musí být zainteresován úplně každý, vyskytuje-li se ve skupině i jediný člověk, kterému je úspěch skupiny lhostejný, je podmínka kooperace výrazně ohrožena. Žák se nemůže od žádného dění ve skupině distancovat. Musí být připraven přijmout úlohu člena týmu a to včetně kladných i záporných skutečností, které s sebou skupinová příslušnost přináší.

---

<sup>8</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 368 s. ISBN 80-247-1821-9. s. 224

<sup>9</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 39-40

### *Interakce tváří v tvář*

Kooperativní vyučování se nejčastěji odehrává v menších skupinách většinou 3 až 6 žáků. Nespornou výhodou této bezprostřední komunikace je skutečnost, že žáci na sebe mohou okamžitě reagovat, kromě verbálního kontaktu mají se svými spolupracovníky i kontakt vizuální a to všechno jsou prvky, které zajišťují okamžitou zpětnou vazbu, která je pro žáky velmi důležitá.

### *Odpovědnost za úspěch skupiny*

Odpovědnost za úspěch skupiny představuje prvek, který zabraňuje žákům převést většinu práce a skupinovou odpovědnost pouze na jednoho nebo několik členů skupiny. V kooperativním vyučování si každý uvědomuje, že jeho úsilí podmiňuje úspěch skupiny, a že případný neúspěch bude částečně i jeho vinou. Tento přístup žáků je velice důležitý a i když nemusí být vždy bezvýhradně spravedlivý, má velký význam pro jejich přístup k odpovědnosti v budoucnu, například v jejich budoucí rodině či kariéře.

### *Formování interpersonálních vztahů a skupinových dovedností*

V kooperativním vyučování skupiny žáků fungují jako sociální útvary, ve kterých se odehrávají různé sociální vztahy. Členové skupiny k sobě mohou cítit jak sympatie, tak antipatie, to všechno jsou ale aspekty, které do kooperativního vyučování patří. Vyrovnat se s nepříznivými pocity a nastolit atmosféru vhodnou ke kvalitní spolupráci, je neopomenutelnou součástí úkolu žáka. Žáci se učí navzájem si naslouchat, správně se vyjadřovat, navzájem si věřit, akceptovat cizí názory, ale také řešit různé konflikty. Právě vývoj komunikace v různých sociálních aspektech a formování sociálních vztahů je jednou z největších předností, které kooperativní vyučování přináší.

### *Hodnocení, reflexe*

Reflexe společné činnosti je součástí spolupráce, která je velmi důležitá pro všechny další kooperativní aktivity žáků. Tento prvek nemusí být vždy příjemný, obzvláště pokud se spolupráce příliš nevydaří, pro zdokonalování kooperace mezi žáky je však nezbytný. Pokud skupina dokáže zhodnotit nedostatky své činnosti, stávají se ponaučeními, ze kterých mohou těžit v příštím kooperativním úkolu. Kooperace nemusí být bezchybná, je však důležité, aby žáci dokázali své chyby pojmenovat a příště se snažili se jich vyvarovat.

Přes všechny přínosy kooperativního vyučování není tato forma prozatím příliš často využívána. Jedním z hlavních důvodů je náročnost didaktické přípravy pro učitele. Efektivita kooperace žáků ve skupinách není dána automaticky, ale především „závisí na cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách.“<sup>10</sup> Pedagog musí přesně stanovit, co má být předmětem diskuse, musí formulovat problém v podobě úkolů, které budou žáci společně řešit. Učitel musí ve všech etapách práci skupin usměrňovat, ale zároveň nesmí do práce skupiny zasahovat příliš. Přípravu vyžaduje také sestavování skupin a výběr jejich členů. Složitější než obvykle je také nezbytné hodnocení činnosti skupin, ve kterých žáci pracovali, které působí jako zpětná vazba. Žáci potřebují vědět, co dělali dobře a co ne, potřebují porovnat své výsledky s ostatními skupinami, potřebují být ohodnoceni jako skupina, ale také jako jednotlivci pracující na dílčích úkolech. Na toto hodnocení prostá klasifikace nestačí, hodnocení výsledků kooperativního vyučování je proto opět obtížnější, než při klasickém zkoušení či písemkách.

---

<sup>10</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 368 s. ISBN 80-247-1821-9. s. 226



## **2 Spolupráce žáků v rámci skupin**

Každá spolupráce je do značné míry podmíněna prostředím, v rámci kterého se odehrává. Pro kvalitu spolupráce žáků je nejdůležitější jejich třída, v níž se odehrávají různé interakce, vztahy, fungují určitá pravidla. Všechny tyto prvky pak určují třídní klima, které má velkou schopnost působit na žáky a jejich ochotu spolupracovat.

### **2.1 Sociální skupiny**

Veškeré jednání každého člověka je ať uvědoměle či podvědomě formováno sociálními skupinami, do kterých patří a se kterými přichází do styku. Skupinová příslušnost provází člověka celým životem a ovlivňuje jeho chování, myšlení, způsob komunikace a další vnější projevy i vnitřní pocity.

#### **Klasifikace sociálních skupin**

Skupiny bývají vymezeny kvantitativně a kvalitativně. Z kvantitativního hlediska jsou skupiny rozlišovány na malé a velké. Malé a velké skupiny nejsou přesně vymezeny počtem svých členů. Za malé se považují takové skupiny, kde se všichni její členové znají a jsou v přímém kontaktu, zatímco u velkých skupin tomu tak nebývá.<sup>11</sup> Podstatným rysem malých skupin je to, že umožňují přímou komunikaci tváří v tvář, členové mohou navázat přátelské vztahy, všichni se navzájem znají. Problematika malých skupin se spoluprací ve vyučování přímo souvisí, školní třída je považována za malou skupinu. Malé skupiny většinou fungují jako součást velkých skupin, ve kterých už se osobní vztahy příliš nevyskytují.

Co se týče kvalitativního vymezení skupiny, záleží na intenzitě spolupráce jejích členů. Aby mohla být skupina považována za fungující, je důležité, aby mezi členy docházelo ke vzájemné komunikaci, aby členové skupiny uznávali společné normy a cíle.

Podle charakteru vzniku jsou rozlišovány skupiny formální a neformální. Formální neboli sekundární skupiny vznikají za nějakým účelem. Vztahy mezi členy nebývají tak důvěrné

---

<sup>11</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 274

jako ve skupinách neformálních, ačkoliv i zde mohou ze vzájemných sympatií vzniknout citové vazby. Skupiny neformální neboli primární naopak vznikají přirozeně na základě společenského života a vyznačují se užšími citovými vazbami.

Jelikož školní třída vzniká především za účelem vzdělání a výchovy, je považována za skupinu formální. Školní třída je však velmi specifickým prostředím, žáci spolu tráví mnoho času, navazují přátelské vztahy, řeší spolu své problémy a stýkají se i mimo školní prostředí. Z formální skupiny se může za určitých podmínek vyvinout skupina neformální<sup>12</sup> a školní třídy jsou typickými příklady skupin, které tímto vývojem často prochází.

### **Dočasnost skupiny**

Doba, po jakou bude skupina fungovat, vyplývá z podstaty úkolu, pro který byla utvořena. Skupiny, které jsou utvořeny na dobu pouhých několika minut až po sekvenci vyučovací hodiny, nazýváme „dočasné“ neboli skupiny „ad hoc“. Tyto skupiny jsou tvořeny pro potřeby momentální situace, většinou za účelem krátké reflexe naučené látky, ke krátkým diskusím a nevyžadují žádný větší vliv učitele na jejich vnitřní činnost.

Za „dlouhodobější skupiny“ jsou považovány seskupení žáků, která mají délku trvání v rozmezí od jedné vyučovací hodiny až po dobu několika týdnů. Tyto skupiny mají před sebou konkrétní úkol, jehož řešení má určitou podobu, např. vypracování seminární práce, prezentace před spolužáky a podobně. Pro žáky pracující tímto způsobem je důležité, aby jim jejich práci někdo pomohl správně směřovat a to je role, kterou by měl zastupovat učitel. Učitel skupinám pomáhá plánovat jejich činnost, dává jim rady, jak si práci rozdělit, pomáhá jim uplatňovat sociální dovednosti, které by měli pomocí kooperace rozvíjet. Součástí práce v dlouhodobějších skupinách již může být i samotné sebehodnocení žáků. Žáci vnímají, jak vztahy ve skupině ovlivňují pracovní atmosféru, která se evidentně přenáší i na samotné plnění úkolu. To, že žáci musí samotnou sociální spolupráci zhodnotit, může významným způsobem přispět k uvědomění si svého vlastního chování.

---

<sup>12</sup>ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 285

Pomocí sebereflexe tak sami přichází na to, v čem jsou silné a slabé stránky nikoliv jednotlivců, ale spolupráce celé skupiny jako celku.

Nejstálější formou skupin jsou tzv. „bázové kooperativní skupiny“, které jsou většinou heterogenní a fungují dlouhodobě. Tyto skupiny se ve škole uměle příliš nevytváří. Vznikají spíše spontánně mimo vyučovací hodiny, mají však významný vliv na sociální klima třídy. Příkladem bázových skupin jsou party, které spolu tráví čas o přestávkách, scházejí se před vyučováním apod. Uvnitř skupin se vytvářejí důvěrnější vztahy, což na pracovní atmosféru třídy působí pozitivně.

## **2.2 Skupinová dynamika**

Skupinová dynamika je termín, který poprvé uvedl na veřejnost v roce 1944 německý psycholog Kurt Lewin. Tento psycholog působící v USA přemýšlel o člověku jako o součásti dynamického prostředí, ve kterém jsou konflikty na denním pořádku. Kurt Lewin zavedl výzkumný program v oblasti malých skupin, na jehož základě začaly být skupiny uznávány jako specifické entity. Skupinová dynamika představovala významný proud v sociální psychologii 20. století. V 50. letech se do středu pozornosti zkoumání dostává spíše jedinec, avšak konec 20. století opět přivádí do středu zájmu především kooperaci, řešení konfliktů a další témata skupinové dynamiky.<sup>13</sup>

Úspěšnost skupinové spolupráce je na skupinové dynamice třídy velmi závislá. Vlivy, které ve školní třídě působí, nejsou příliš odlišné od vztahů v životě dospělých a už vůbec nejsou jednodušší. Mezi faktory ovlivňující skupinovou dynamiku patří ekonomické podmínky žáků, sociální vlivy, rodinná zázemí žáků, jejich oblíbenost ve třídě, ale také to, jak vnímají vztah třídy s vyučujícím. Cokoliv kladného i záporného se ve školní třídě odehraje, ji do určité míry poznamená. Tímto způsobem se vytváří určitá atmosféra, která následně přechází ve třídní klima.

### **Atmosféra a klima skupiny**

Rozdíl mezi atmosférou a klimatem skupiny lze chápat především z pohledu času. Atmosféra vymezuje poměrně krátké časové trvání, je to přechodný stav, který se mění v reakci na události, které ve skupině nastanou. Atmosféra a nálada žáků jsou provázány

---

<sup>13</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3. s. 20

obousměrnou závislostí. Nervózní atmosféru může vyvolat očekávání zkoušení či písemné práce, znepríjemnit ji mohou různé konflikty, které se nemusí týkat výuky.

Klima na rozdíl od atmosféry označuje prostředí, které je dlouhodobé, trvalé, stabilní a pro danou skupinu určitým způsobem typické. Je vytvářeno dlouhodobě všemi členy, kteří v prostředí skupiny působí a velmi ovlivňuje podmínky pro spolupráci žáků. Klima může být těžko popsatelné, avšak každý člen skupiny jeho působení silně pociťuje. Zda se žák mezi spolužáky cítí dobře, zda panují ve skupině přátelské vztahy nebo její členové inklinují spíše k soutěživosti, to vše jsou aspekty třídního klima, které ovlivňuje pocity žáka při kontaktu se svými spolužáky.

Z hlediska spolupráce žáků můžeme použít rozlišení třídního klima podle tzv. „Laškových parametrů komunikačního klimatu v prostředí českých škol.“<sup>14</sup> Podle tohoto rozdělení lze rozpoznat klima „suportivní“, které spolupráci podporuje, jeho účastníci se respektují, bezproblémově komunikují a otevřeně diskutují. Takové klima je pro spolupráci ideální a skupinové práce, které jsou v tomto klimatu realizovány, se obejdou bez výrazných zásahů učitele. Nepříliš příznivým pro komunikaci žáků je naopak klima „defenzivní“. V tomto prostředí se žáci spolupráci spíše brání, mají tendence k soupeření, nechtějí si naslouchat a nemají zájem komunikovat v rámci přátelského prostředí. Realizace spolupráce mezi žáky v defenzivním prostředí je velmi komplikovaná a vyžaduje usměrňování. To však nesmí být násilné a nesmí do práce zasahovat příliš. V podmínkách, které spolupráci příliš nepřejí, je třeba důkladně zanalyzovat, co může být příčinnou působení defenzivního klima. Nejvhodnějším prvním krokem je v těchto případech rozbor dané situace se samotnými žáky. Žáci sami by měli být těmi, kteří rozřeší příčinu nepřátelského prostředí a navrhnou možnosti na určité zlepšení. Důležité je vzbudit v žácích zájem změnit své prostředí k lepšímu, hlavní iniciativu však musí převzít především oni sami.

Vytvořit klima příznivé pro ideální spolupráci není jednoduchou záležitostí. Učitel do prostředí, které by mělo být kooperativní, přináší určité kompetitivní prvky, na kterých je vlastně škola do určité míry založena. Každý žák má podvědomě zakódováno, že pro jeho

---

<sup>14</sup>NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1

úspěch není důležitý úspěch jeho členské skupiny, ale to, aby učitel věděl, že právě on je lepším elementem skupiny, díky kterému se skupině daří, nebo kterého jeho skupina brzdí. Na otázku, jak naučit žáky spolupracovat v podmínkách konkurenčního prostředí, jednoznačná odpověď neexistuje. Tento rozpor mezi kompetitivním a kooperativním prostředím je však přirozený, musí připravit žáka na život plný tvrdé konkurence, který umění spolupráce vyžaduje. Výuka se tím stává jakýmsi společensko-psychologickým výcvikem, který vede ke vzájemnému pochopení a akceptování ostatních spolužáků.

### **Jevy sociální facilitace**

Problematika jevů sociální facilitace se zabývá tím, jak jsou výkony jednotlivců ovlivňovány přítomností ostatních členů skupiny. Otázkou je, zda pro žáky práce ve skupině představuje podnět ke zvýšení výkonu, nebo naopak skupinové podmínky pobízejí ke snížení jejich úsilí.

R. Zajonc rozděluje žáky podle chování při skupinové spolupráci na typy, které přítomnost druhých při práci stimuluje a na typy, u nichž má přítomnost druhých spíše negativní efekt.<sup>15</sup> Dalším faktorem, který ovlivňuje chuť žáků se zapojit do spolupráce je míra sociálního zatížení žáka. Podle některých výzkumů provedených již ve 20. letech minulého století, ovlivňuje míru sociální facilitace také to, zda je úkol jednoduchý, nebo spíše komplexnějšího charakteru. V případě, že se jedná o jednoduchý úkol, výkon členů se zvyšuje, jelikož dominantní odezva člena je většinou správná. Jedná-li se však spíše o úkol složitější, dominantní odezva bývá většinou neúspěšná a dochází proto ke snižování výkonu. Podle tohoto výzkumu každá přítomnost ostatních vyvolává nespecifikované úsilí, které má tendenci vzbudit dominantní odezvu, které však bývá úspěšné pouze při jednoduchém úkolu.<sup>16</sup>

Prvkem, který může kooperaci skupiny výrazně komplikovat, avšak setkáváme se s ním poměrně často, je sociální lenivost. Pokud se tento jev ve skupině vyskytuje, je sama

---

<sup>15</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3. s. 18

<sup>16</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3. s. 153

skupina brzdícím faktorem, který přispívá k tomu, že jednotlivci snižují své úsilí. Sociální lenivost je sice obvyklým jevem, pokud jsou však nastoleny určité podmínky, lze se mu do určité míry vyhnout. Žáci musí v úkolu vidět nějaký smysl. Nejlépe je, když jsou žáci motivováni vnitřně, když je pro ně zajímavý samotný význam úkolu, který chtějí vyřešit a dokázat nejen ostatním, ale především sobě, že to zvládnou. Přínosná je však i motivace pocházející zvnějšku. Vnější pozitivní motivací může být uznání ostatními spolužáky, či učitelem. Žáci si sami pro sebe potřebují zdůvodnit, proč mají k práci skupiny přispívat, pokud práci považují za bezvýznamnou, je velké riziko, že se u nich sociální lenivost začne projevovat.

### 3 Faktory ovlivňující spolupráci žáků ve vyučování

Ideálním obrazem spolupráce žáků je vzájemná komunikace žáků, kdy každý každému naslouchá, žáci se vzájemně respektují a nikdo nemá zábrany vyjádřit svůj názor a postoj. Aby spolupráce takto bez problémů fungovala, muselo by být složení skupiny z hlediska osobností žáků absolutně vyvážené, což je v praxi téměř nerealizovatelné. Většinou se vyskytují určité vyhraněné osobnosti, které spolupráci skupiny narušují. V takových případech je nutné brát na vědomí, že i narušení ze strany jednoho jedince může mít negativní vliv na práci celé skupiny.

#### 3.1 Osobnostní charakteristiky ovlivňující spolupráci žáků

Každý žák je specifickou osobností a to, jak žák ke spolupráci přistupuje, závisí na mnoha rysech jeho osobnosti. „Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je příznačný pro určitého člověka (odlišuje ho od ostatních lidí) a v průběhu života je poměrně stálý.“<sup>17</sup> Za činitele ovlivňující přístup žáka ke spolupráci lze považovat především temperament a s ním spojené dynamické a sociálně-psychologické vlastnosti, oblíbenost v kolektivu, sociální inteligenci, schopnost komunikovat se svými spolužáky apod.

Člověk je bytost, která ke svému životu potřebuje spolupráci a komunikaci s ostatními lidmi. Ne každý však má k bezproblémové komunikaci ideální předpoklady, obzvlášť jde-li o výměny různých názorů, diskuse o problémech. Rozdílné přístupy ke spolupráci se u žáků dají vypozařovat z jejich každodenního chování. Někteří žáci jsou aktivní, energičtí, vyhledávají interakce se spolužáky, rychle reagují na různé podněty, ať už jde o podněty vznesené učitelem, či spíše rozptylující prvky. Jiní žáci naopak upřednostňují samotu, neradi se projevují, pracují raději individuálně a v nových situacích se cítí nejistě. Tyto rozdíly v temperamentu značně ovlivňují chování třídy jako celku a spolupráci zvlášť.

---

<sup>17</sup>ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 91

## Temperamentové typologie

Proč jsou někteří žáci spolupráci nakloněni více a jiní méně, dobře vystihuje typologie podle švýcarského psychiatra C. G. Junga. Tato typologie osobnosti rozlišuje lidi na dva temperamentové typy a to na extroverty a introverty. Extrovertní člověk se rád obklopuje lidmi, chová se otevřeně. Žáci, u kterých převažuje sklon k extroverzi, mají ve vyučování vyžadujícím spolupráci výhodu. Umí si více prosadit své názory, vzbudit u svých spolužáků respekt, bývají více oblíbení a nenechají se odsunout do ústraní. Žáci s nadměrnou mírou extroverze umí své temperamentové vlastnosti ve svůj prospěch využít i na úkor svých spolužáků, extroverti se zdravým sebevědomím však dokážou svou skupinu aktivovat velmi pozitivně. Tito žáci se mohou stát neformálními vůdci skupiny, kteří podněcují její členy k efektivní, nenásilné a rovnoměrné kooperaci. Na tomto způsobu vedení skupiny je pozitivní to, že přichází zevnitř, z řad samotných žáků, je tedy pro žáky přirozený.

Introverti jsou spíše uzavření, klidní lidé, kteří větší skupiny lidí příliš nevyhledávají. Introvertní žáci pracují nejraději sami, případně ve velmi malých skupinách například ve dvojici a to především s někým, s kým mají důvěrnější vztah. Těmto žákům může práce ve skupině přinášet problémy, neradi se pouští do diskusí a rýsuje-li se nějaký konflikt, raději ustoupí.

Velmi používanou typologií osobnosti je teorie podle H. J. Eysencka. Eysenckova typologie navazuje na typologii Jungovu, kterou rozšiřuje o další dimenzi, kterou je míra stability či lability, jenž vyjadřuje jedincovu odolnost k zátěži. Podle Eysenckovi typologie patří každý člověk podle kombinace obou dimenzí jeho osobnosti do jedné ze čtyř kategorií: sangvinik je stabilní extrovert, cholerik labilní extrovert, flegmatik stabilní introvert a melancholik labilní introvert.<sup>18</sup> Nejen míra extroverze či introverze, ale míra stability či lability je velmi důležitým faktorem, který spolupráci žáků ovlivňuje. Dobrá stabilita a odolnost vůči zátěži je spojena se schopností sebeovládání, se schopností nejednat impulzivně a uplatňovat asertivitu.

---

<sup>18</sup>ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 96



Přes všechna vymezení výhod jednotlivých vlastností nelze říci, který typ osobnosti je pro spolupráci žáků nejvhodnější. Charakteristiky jednotlivých typů nejsou striktně vymezené, vzájemně se prolínají a mohou být více či méně vyhraněné. Každý typ má své pozitivní i negativní projevy, se kterými je nutné počítat. Složení skupin, ve kterých žáci pracují, bývá většinou různorodé a je proto třeba zajistit, aby byla skupina nucena všechny své členy do spolupráce zapojit.

### **Formy projevu temperamentu**

Temperament žáka lze zkoumat v rámci různých faktorů vyjadřujících oblasti, ve kterých se žák ve třídě projevuje. Pro problematiku temperamentu ve třídě jsou určující především následující faktory:<sup>19</sup>

- orientace na úkol,
- osobnostně-sociální flexibilita,
- reaktivita.

Prvním z faktorů je orientace na úkol. Podle tohoto hlediska hodnotíme především soustředěnost žáka na daný úkol, vytrvalost, schopnost dotáhnout věci do konce a ochotu zapojovat se do vyučovacích úkolů. Vysoká schopnost orientovat se na úkol je pro učení žáka velké plus a pro spolupráci je velmi žádoucí. Nežádoucími vlastnostmi jsou zde pak především roztěkanost a nesoustředěnost. Žáci, kterým práci nežádoucí vlastnosti komplikují, vyžadují více vedení a učitel musí dotyčným jedincům věnovat více pozornosti.

Druhým neopomenutelným faktorem je osobnostně-sociální flexibilita, která je velmi důležitá pro subjektivní pocity jednotlivých žáků. Osobnostně-sociální flexibilita je opět pozitivním faktorem, který určuje, jak je žák stavěn pro komunikaci s ostatními spolužáky, jak dobře se s ním pracuje, jak je ochoten sdílet nějaký úkol. Součástí tohoto faktoru jsou charakteristiky jako vstřícnost, přizpůsobivost, přátelské chování a podobně. Jedinci, kteří mají silnou tuto sociálně-osobnostní flexibilitu, jsou ideálně stavěni pro spolupráci se svými spolužáky a tato forma vyučování jim přináší mnohem lepší pocity, než když pracují individuálně.

---

<sup>19</sup> KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9. s. 28

Posledním faktorem v tomto trojdimenzionálním pojetí temperamentu ve třídě je reaktivita, která je, na rozdíl od dvou předchozích, faktorem negativním. Žáci, kteří mají vysokou reaktivitu, jsou vybaveni nízkým reakčním prahem, stačí jim malé podněty pro nepřiměřené reakce, snadno se cítí dotčeni a bývají často podrážděni.<sup>20</sup>

Výrazné temperamentové typy mohou způsobovat z hlediska spolupráce žáků ve skupině následující situace.

### ***Dominantní žák ve skupině***

Dominantnější jedinci se najdou téměř v každé třídě. Tito žáci tvoří při kooperativním vyučování velmi výraznou součást skupiny. Pokud dominantnost některých žáků přesáhne určitou mez, může práci ostatních značně omezovat. Je-li zadán skupině úkol, dominantní žák se ho zmocní a začne úkol řešit jako vedoucí člen skupiny. Může se stát, že ostatní sice chtějí spolupracovat, ale dominantní člen jim k tomu nedá příležitost. Ostatní žáky nechá pracovat pouze na podřadných nebo nedůležitých úkolech, své řešení pojímá jako definitivní a názory ostatní ho nezajímají. Ostatní žáci většinou nedokážou dominantnímu členovi odporovat a raději rezignují a přenechají práci dominantnímu spolužákovi.<sup>21</sup>

### ***Ostýchavost***

Ostýchavost představuje pravý protiklad dominance. Tato vlastnost typická především pro introverty může být pro žáka při práci ve skupině překážkou, kterou není snadné překonat. Žák trpící velkou ostýchavostí může mít problém se zapojením se do diskusí, nebo různých činností, které vyžadují, aby se před spolužáky nějakým způsobem projevil. Tímto problémem mohou trpět i žáci, kteří za jiných podmínek, o přestávkách či ve volném čase, se spolužáky běžně komunikují. Při představě, že mají projeviti svůj názor přede všemi, však tuto bezprostřednost ztrácí. Na jednu stranu se stydí, zároveň ale mají strach z toho, že jim nikdo nebude věnovat pozornost, což by jejich sebevědomí ještě snížilo.

Žáka, který trpí ostýchavostí, je třeba povzbudit. Důležitý je i pouhý signál, že někoho jeho názor zajímá. Spolupráce se spolužáky, kteří takto povzbudit dokážou, může žákovi pomoci získat sebedůvěru a jeho komunikace ve skupině může následně probíhat

---

<sup>20</sup>KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9. s. 28

<sup>21</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 82

bez problémů. Co naopak může ostýchavého žáka přivést do úplného ústraní skupiny, je spolupráce ve skupině, kde převažují dominantní osoby. V tomto případě je velká pravděpodobnost, že se žák do spolupráce vůbec nezapojí.

### **3.2 Neochota spolupracovat**

Zapojení žáků do skupinové spolupráce by mělo probíhat rovnoměrně, většinou se však najdou žáci, kteří se na společné práci odmítají podílet. Odmítání spolupráce může být způsobeno různými důvody.

#### ***Těžení prospěchu z práce ostatních***

Bohužel ne právě ojedinělým případem neochoty spolupracovat je situace, kdy se žák odmítá zapojit do spolupráce pouze ze své pohodlnosti. Kolektivní charakter práce dává žákovi určitou možnost snahu pouze předstírat, ale fakticky se spolupráce neúčastnit. Žáci většinou volí tuto cestu, pokud pro ně úkol nepředstavuje žádný význam. Skupina v tomto případě pro žáka představuje úkryt a dává příležitost pro to, aby se dostavil efekt již zmiňované sociální lenosti. Žák se pak pouze „veze“ s ostatními, těží z jejich práce a spoléhá na to, že výsledky práce budou prezentovány jako výsledky celé skupiny. Tzv. „free rider effect“ vzniká poměrně často především při úkolech, kdy je práce závislá hlavně na dobrých žácích a riziko jeho výskytu roste přímo úměrně s velikostí skupiny.<sup>22</sup> Free rider effect negativně ovlivňuje zkušenosti žáků se spoluprací a tím i jejich chování v budoucnu. Žáci, kteří odvedou práci za zbytek skupiny, brzy zjistí, jak ostatní těží z jejich práce a začnou mít k takové formě výuky averzi. Vyučující by měl zajistit, aby sociální lenivost žákům neprocházela, jinak se může stát, že skupinovou práci znechutí i těm žákům, kteří se spolužáky dosud pracovali rádi.

#### ***Demotivace způsobená využíváním***

Nejen nedostatek motivace a malé šance vyniknout brzdí zájem dobrých žáků na zapojení se do skupiny. Asi každý člověk si instinktivně uvědomuje, že není v pořádku, nechat se využívat druhými. Není proto divu, že když žák zjistí, že těžiště celé práce stojí na něm, začne se držet stranou a snaží se tomuto využívání vyhnout. Tato reakce se nazývá „sucker

---

<sup>22</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178- 167-3. s. 81

effect“ neboli „efekt vysávání“ a je vlastně odpovědí na předchozí „free rider effect.“<sup>23</sup> Jak je vidět, jsou efekty komplikující spolupráci žáků velmi provázané a jednání jednoho člena skupiny dokáže silně ovlivnit chování dalších žáků více, než v případě běžné výuky.

### ***Nezájem žáků***

Nadšení pro spolupráci nelze na žácích vynutit žádnými prostředky. Různé nepříjemnosti lze však částečně eliminovat především důrazem na správný výběr tématu a na okolnosti určující prostředí ke skupinové spolupráci.

Téma je faktorem, který velmi úzce souvisí s motivací, vhodný výběr tématu je schopen zlepšit zainteresovanost žáků na společném úkolu. Nezajímavé a neatraktivní téma, se kterým se žáci nedokážou ztotožnit, nemůže vyvolat dynamickou diskusi. Přestože nezájem o téma komplikuje práci především žákům, je špatný výběr tématu chybou pedagoga. Učitel přichází s žáky do styku téměř každodenně, měl by být proto schopen se do žáka vcítit a volit úkoly aktuální a zajímavé. Pokud tato volba není možná, měl by alespoň vybrat motivující formu spolupráce. Jen tak může zabránit tomu, aby skupina propadla tzv. „gangers effectu,“ kdy žáci práci pouze předstírají a podléhají sociální lenivosti.<sup>24</sup>

Nezájem komunikovat s ostatními může být dán i samotnou skupinou. Tento problém je pro žáky nepříjemný především proto, že se týká jich samotných a nikdo za ně tento problém nemůže vyřešit. V takovéto skupině se špatně pracuje a nemusí jít pouze o přímo nepřátelské či soutěživé prostředí. Celá šíře problému závisí na tom, zda jde o trvale špatné klima, či pouze o přechodný stav. Jde-li pouze o negativní atmosféru, je lepší se do spolupráce v daném období nepouštět a počkat na přívetivější dobu. Naladění žáků je velmi důležitým faktorem a komunikace by se za přítomnosti špatné atmosféry příliš dobře nerozvíjela. Pokud se jedná o trvale špatné klima, měla by být vznesena iniciativa, jak tuto situaci změnit. Změna klimatu není jednoduchý proces, ale pouze trénink spolupráce může postupně klima upravit tak, aby se v něm žáci cítili dobře.

---

<sup>23</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 82

<sup>24</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 83

## **4 Metody a techniky podporující spolupráci žáků**

Za účelem vytvoření co nejpříznivějších podmínek pro spolupráci žáků bývají užívány metody a techniky, které kooperativní chování žáků podporují. Při psaní této práce jsem se setkala při uvádění příkladů metod a technik s mnohými rozpory. To, co jeden autor nazýval metodou, bylo dalším autorem uvedeno jako příklad techniky. Pro následující rozlišení těchto pojmů jsem se proto rozhodla převzít výklad H. Kasíkové, která na metody pohlíží jako na základ skupinové činnosti a techniky považuje spíše za způsoby podporující interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti.<sup>25</sup>

### **4.1 Vybrané metody podporující spolupráci žáků**

Metod, které podporují spolupráci žáků, existuje velké množství. Metoda určuje, jakou formu bude mít spolupráce žáků uvnitř skupiny a způsob, jakým bude činnost realizována.

#### ***Diskuse***

Diskuse je metoda, která se využívá především při řešení problémů, které nemají pouze jedno řešení, nemají jednoznačnou pravdu. Velkou předností diskuse je to, že se žáci dostávají do přímého kontaktu s rozdílnými postoji, mohou na ně přímo reagovat a zároveň se učí i „korigovat své názory prostřednictvím zpětné vazby od svých vrstevníků.“<sup>26</sup> Cílem této metody není přesvědčit své spolužáky, ale především pochopit i odlišné přístupy a naučit se druhé respektovat.

#### ***Řešení problému***

Metoda řešení problému se zakládá na přidělení identického úkolu několika skupinám. Skupiny nejprve samostatně pracují a následně prezentují své závěry před ostatními. Na závěr skupiny vzájemně konfrontují své závěry a diskutují o příčinách rozdílného řešení. Tuto metodu je možné modifikovat tak, že skupiny mají společný pouze rámec úkolu

---

<sup>25</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

<sup>26</sup>MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 110

a zadání konkrétních skupin se v určitých aspektech liší. Smysl metody pak spočívá v tom, že si žáci závěry všech skupin pospojují a vytvoří si tak jeden komplexní závěr.<sup>27</sup>

### ***Simulace***

Simulace je metodou, při které se žáci snaží vžít do uměle vytvořené situace, kterou pak společně řeší. Tato metoda je využívána pro modelování situací, které se žákům v životě mohou naskytnout, nebo které by jednou v budoucnu mohli sami řešit. Při samotné simulaci žáci přejímají svůj úkol tak, jako by se jednalo o reálnou situaci ve skutečném životě.<sup>28</sup> Své chování v simulační metodě žáci podřizují více aspektům než při běžných školních úkolech. Žák nepřemýšlí o problému jako o abstraktní věci, ale přímo reaguje v důsledku působení svých partnerů, zapojuje všechny své osobnostní charakteristiky a jeho jednání je ovlivňováno i po emocionální stránce. Při simulaci různých scének a situacích se děti dokážou uvolnit a pracovat velmi aktivně, proto je tato metoda u žáků velmi oblíbená.

### ***Rolové hry***

Metoda rolové hry je určitou modifikací metody simulace. Jak již název napovídá, při této metodě mají žáci rozdělené role, které budou v následující „hře“ zastupovat. Přidělením role žákovi přidělujeme nejen její funkci, ale také postoj, který by měl k problému zaujímat.<sup>29</sup> Žák se musí v této „hře“ odpoutat od své přirozené role a přejmout postoj někoho jiného. Rozdělením rolí je zajištěno, že jsou ve třídě zastoupeny všechny úhly pohledu a je tak zabezpečen prostor pro konfrontaci rozdílů. Výhodou rolové hry je, že žáci vyučování touto cestou považují spíše za hru než za způsob výuky a tudíž je nemusíme do tohoto způsobu vyučování nijak tlačit. Umožňuje jim také na problém pohlížet z pohledu jiných lidí s odlišnými postoji a částečně porozumět jejich motivům.

Metod podporujících spolupráci žáků ve vyučování existuje velmi mnoho. Metody lze i různě kombinovat podle potřeb žáků i úkolu, v žádném případě by se však metoda neměla dostat do středu pozornosti před smysl samotného úkolu.

---

<sup>27</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3. s. 99

<sup>28</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 54

<sup>29</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 54

## 4.2 Vybrané techniky podporující spolupráci žáků

Výběr techniky by měl být podřízen zkušenostem žáků se spoluprací se spolužáky a povaze úkolu, který budou žáci řešit. Technika určuje, jak bude spolupráce mezi žáky organizována, jaké jsou její hlavní funkce a jak bude působení různých skupin provázáno. Podle cíle spolupráce, který má být technikou podporován, lze techniky rozčlenit do tří kategorií:<sup>30</sup>

- techniky vztahující se ke kognitivním cílům (porozumění a aplikace znalostí, analýza a řešení problémů),
- techniky zaměřené na kreativní cíle (řešení úkolů náročných na představivost),
- techniky rozvíjející individuální nebo sociální růst (rozvoj sociálních dovedností).

Výběr techniky je rozhodující především pro charakter interakcí, které mezi kooperujícími žáky budou probíhat.

### *Kontrolovaná diskuse*

Kontrolovaná diskuse je debata kontrolovaná učitelem, který může žákům pokládat otázky nebo jen usměrňovat směr jejich diskuse. Kontrolovaná diskuse je často používána pro kontrolu, jak žáci danému tématu porozuměli a vzhledem k její časové nenáročnosti může být zařazena i na závěr hodiny. Tím, že umožňuje tato technika zahrnutí velkého množství žáků a poskytuje rychlou zpětnou vazbu, učitel rychle zjistí, jestli žáci téma dobře pochopili, nebo jestli jsou spíše zmatení a potřebují se látce nějaký čas ještě věnovat. Nevýhodou této techniky je to, že zamlklí žáci do diskuse většinou nevstupují a zůstávají mimo, což je však problém, který do určité míry nastává u všech skupinových technik.<sup>31</sup> Určitou modifikací kontrolované diskuse je diskuse krok po kroku, která je založena na podpůrném materiálu – nahrávce či textu, který může u zamlklejších žáků obavy z projevu částečně odstranit a míra jejich nezapojení se tak snižuje.

---

<sup>30</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3. s. 101

<sup>31</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178- 167-3. s. 55

### ***Bzučící skupiny***

Bzučící skupiny představují techniku, která slouží spíše ke krátkodobému oživení běžné výuky. Bývá často používána jako součást hodiny, která probíhá klasickým způsobem k tomu, aby žáci mohli zkonzultovat obsah výkladu s několika svými spolužáky. Žáci takto stráví ve skupinách několik minut, přičemž náplní tohoto času je hlavně výměna názorů, diskuse o tom, čemu žáci neporozuměli, co jim na výkladu chybělo, co by ještě potřebovali objasnit. Účel bzučících skupin je sdělit problémy, na které by se před celou třídou nezeptali. Učitel je pak díky této technice dobře informován o tom, jak se žáci s látkou vypořádali.<sup>32</sup> Výhodou této techniky je její nenáročnost na organizaci a možnost jednoduchého zařazení do běžné výuky.

### ***Technika sněhové koule***

Technika sněhové koule, někdy nazývaná pyramidovou technikou, je velmi zajímavá, už jen z důvodu, že skupiny nemají trvalé složení, pojí se dohromady a počet jejich členů se nabaluje. Spolupráce zde funguje tím způsobem, že po zadání úkolu začínají žáci řešit problém ve dvojici. Žáci ve dvojicích diskutují, provádějí různé analýzy a snaží se přijít na možná řešení. Po určité době, kdy dvojice vyčerpají možnosti, kterými mohou přispět k řešení problému, spojí se vždy dvě dvojice do čtyřčlenných skupin, ve kterých pokračují v diskusi a řeší dále úkol, za přispění dalších názorů a nápadů, které do nové skupiny vnesly obě dvojice, které se tímto vzájemně obohacují o další poznámky. Toto spojování skupin dále pokračuje a výsledkem je syntetizování všech poznatků, ke kterým se žáci při vzájemné spolupráci dopracovali.<sup>33</sup> Tento způsob práce může být pro žáky velmi zajímavý a zábavný, což eliminuje riziko jevů sociální lenivosti.

### ***Překřížené skupiny***

Technika překřížených skupin bývá nejčastěji realizována tehdy, nesplňuje-li dosavadní průběh spolupráce požadované výsledky. Překřížené skupiny přináší do vyučování oživení už jen tím, že se složení skupin v průběhu práce několikrát změní, což představuje pro žáky nové zkušenosti a nové poznatky. V praxi je tato technika realizována rozdělením

---

<sup>32</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 56

<sup>33</sup>MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 146



žáků do malých, nejméně však tří členných skupin, ve kterých začnou zadaný úkol řešit. Po určité době jsou žáci vyzváni ke změně svých pozic a vznikají nové skupiny. Nové skupiny dostanou další úkol a po jeho řešení se vrací do původních skupinek. Velkou výhodou této techniky je to, že spolu přijde do styku hodně spolužáků a je zde vysoká míra konfrontace. Tato metoda je výborná pro to, aby si žáci uvědomili, jak mnoho jim může spolupráce s dalšími lidmi přinést a kolik nového jim může přinést to, že na nějakou dobu změni prostředí. Nevýhodou této techniky je to, že někdy žáci musí při zapálení do práce v určité skupině práci ukončit a skupinu vyměnit.<sup>34</sup>

Kooperativní techniky mohou být navzájem kombinovány a mohou být také kombinovány s technikami, které nejsou zaměřeny prioritně na spolupráci. Samotná organizace vyučování by však neměla být příliš složitá. Složitost techniky může žáky rozptylovat, znervózňovat a odvádět pozornost od samotného úkolu, na který by se měli soustředit především. Využití moderních technik ve vyučování je určitě pozitivní, avšak jejich kombinace by se neměla přehánět. Techniky by měly být používány tak, aby vyhovovaly především žákům, aby zpestřily výuku a žáky aktivizovaly, ale především aby žákům umožnili efektivně pracovat na daném úkolu.

---

<sup>34</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178- 167-3. s. 57

## 5 Realizace spolupráce žáků ve vyučování

Účelné zabudování spolupráce žáků do výuky vyžaduje důkladnou přípravu a je náročná ve všech svých fázích. Ve vyučování s prvky kooperace zpravidla rozlišujeme tři hlavní fáze a to přípravnou, realizační a prezentační.<sup>35</sup>

### 5.1 Přípravná fáze

Fáze přípravy nesmí být podceněna, jelikož může mít zásadní vliv na účinnost výuky. Je důležité vzít v úvahu všechny okolnosti, které budou práci žáků ovlivňovat. Nejdůležitějšími otázkami, které by měly být ve fázi přípravy zodpovězeny, jsou otázka tvorby skupin a volby vhodného úkolu.

#### Tvorba skupin

Tvorba skupin není jednoduchou záležitostí. Jak má být skupina velká, z jakých žáků má být složena z hlediska pohlaví, inteligence, schopností, osobnostních a jiných charakteristik, zda mají žáci skupiny vytvořit sami, či zda má skupiny rozdělit učitel, to všechno jsou otázky, které musí pedagog řešit ještě předtím, než se samotné vyučování začne odehrávat.

Na otázku, kdo má rozhodovat o složení skupin, neexistuje jednoznačná odpověď. V každé třídě působí sociální vztahy. Pokud by si žáci skupiny vytvářeli sami, je velmi pravděpodobné, že spolu zůstanou přátelské skupinky, homogenní z hlediska povahy, názorů, postojů, osobností. Takovým skupinám by se pravděpodobně spolupracovalo dobře, v některých situacích je však mnohem přínosnější, když je složení skupin různorodé. U úkolů, kde jde o zvažování kladů a záporů určitého problému, o shromažďování různých názorů a následnou diskusi, může být rozdílnost povah členů skupiny velkým přínosem. Žáci tak mohou lépe konfrontovat své názory, což by s názorově podobnými osobnostmi nebylo přirozené. Pokud je tedy pro daný úkol žádoucí, aby žáci pracovali v heterogenní skupině, je lepší, když o složení skupin rozhoduje učitel.

---

<sup>35</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 140-145

Co se týče velikosti skupin, záleží především na cíli a typu úkolu, na časových možnostech, na počtu žáků ve třídě a podobně. Velmi důležité jsou také zkušenosti žáků se spoluprací. Z hlediska velikosti skupiny se popisuje jako ideální skupina čtyř žáků. U tříčlenné skupiny hrozí nebezpečí, že se zformuje do podoby jedné dvojice a třetího, který zůstává mimo.<sup>36</sup> Vydělení jednotlivce je jev, který může nastat v jakékoliv skupině, bez ohledu na počet jejích členů. Čím více členů však skupina má, tím je však skupina k tomuto jevu náchylnější. Hrozí přitom navíc rozpad větší skupiny do menších celků, což je nežádoucí, jelikož má skupina fungovat jako jeden integrovaný celek. Co se týče spolupráce, neměla by skupina být složena pouze ze dvou žáků. Dvojice sice je nejmenší možnou skupinou, z hlediska kooperace jde však o určité specifikum, a přestože je spolupráce mezi členy dvojice poměrně snadno zajistitelná, výuka bývá nazývána spíše „párovou“.

### **Volba úkolu**

Významnou část přípravné fáze představuje navržení úkolu, který bude pro spolupráci žáků vhodný. Úlohy by měly být pro žáky dostatečně zajímavé, ideální jsou „úlohy, které vyžadují analýzu, srovnávání, syntézu, konstruování, zkoušení, rozhodování, hodnocení apod.“<sup>37</sup> Téma úkolu by mělo nabízet více možných pohledů na daný problém. Úkoly, které mají více možných řešení, nebo způsobů, jak se k řešení dopracovat, poskytují žákům prostor pro pochopení myšlení druhých, což je pro žáka přínosné především proto, že se tak učí akceptovat rozdílné názory.

### **5.2 Fáze realizace**

To, do jaké míry by měl učitel do práce žáků zasahovat, je velmi závislé na zkušenostech žáků se spoluprací ve vyučování. Podle V. Švece je vhodné žákům, kteří již ve skupinách bezproblémově spolupracují, nabídnout pouze rámcově formulované úlohy, které žáky podněcují k vlastní formulaci úloh a problémů.<sup>38</sup> Pokud jsou již žáci zvyklí takto spolupracovat, je možné jim přenechat pro jejich práci větší prostor a nechat na nich, aby o konkrétní podobě konečné práce rozhodli sami.

---

<sup>36</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 75

<sup>37</sup>MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 141

<sup>38</sup>MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 141

Činnost učitele v samotné realizační fázi by měla spočívat především v motivaci, v pozorování práce skupin a případné pomoci spočívající ve formulaci problému či poskytování doplňujících informací. Konečné řešení však musí zůstat na žácích. Učitel se zaměřuje především na podporu spolupráce, která leckdy ve skupinách selhává a je třeba ji usměrňovat.

### **Rozdělení rolí**

Aby bylo zajištění zapojení všech členů skupiny, může učitel přistoupit k tzv. rozdělení rolí. Umělé rozdělení rolí je sice určitým narušením systému rolí, které ve skupině funguje přirozeně, může ale předejít nežádoucím efektům, jako například neúčast některých žáků, či naopak soustředění veškerého skupinového dění kolem sebe. Tím, že učitel zná klima třídy, ví, u kterých žáků takové nebezpečí hrozí a tomu také rozdělování rolí přizpůsobí.

Přiřazením jiné než zvykové role je vlastně žákovi přisouzen určitý vzorec chování, kterým by se měl po daný čas řídit. Tím, že je žák postaven mimo svou obvyklou roli, více vnímá i role ostatních. Učí se chápat role, které zastávají ostatní a také jejich přínos pro fungování skupiny. Nejčastěji bývají uplatňovány následující role: role koordinátora, pracovníka s informacemi, sekretáře a pozorovatele.<sup>39</sup> Koordinátor by měl vzít za svůj úkol organizování práce jednotlivců a dohlížení na správné fungování týmu, pracovník s informacemi by měl vyhledávat zdroje, třídit a ujasňovat poznatky, sekretář by měl pak všechny poznatky zaznamenávat a náleží mu i role mluvčího, jelikož se bude muset zhostit závěrečné prezentace. Role pozorovatele pak především pozoruje práci skupiny jako celku a hodnotí procesy spolupráce ve skupině.

Přidělení jakékoliv role dominantnímu žákovi, který má tendence se zhostit všech úkolů a nepustit nikoho jiného ke slovu, může kooperaci ve skupině znatelně usnadnit. Především role pozorovatele ho staví do pozice, kde je jeho úkolem především sledovat skupinové procesy a sociální dění uvnitř skupiny. Jeho role mu určuje konkrétní okruh činností, které má na starost a znemožňuje mu nadměrně zasahovat do těch ostatních. Rozdělením rolí lze také zapojit žáka introverta. S rolí jsou přiděleny i povinnosti a odpovědnosti, které patří přímo jemu a on nemůže nepozorovaně přejít do ústraní. V roli koordinátora musí vést

---

<sup>39</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 79

celou skupinu, v roli sekretáře musí prezentovat práci skupiny před celou třídou, což jsou role, kterých by se tento žák za běžných podmínek určitě dobrovolně neujal.

Pokud pedagog k rozdělení rolí přistoupí, musí si uvědomit, že je jeho zásah velmi radikální. Je nutné dát pozor na to, aby se žáci více než na samotný úkol a spolupráci nesoustředili na dodržování své přidělené role, což by mohlo významně omezit interakce, které jsou nezbytné pro celý proces kooperace.<sup>40</sup> Rozdělování rolí by nemělo být používáno příliš často, ale spíše výjimečně, spíše pro nácvik sociálních dovedností.

### **5.3 Prezentační fáze a hodnocení**

Prezentační fáze je výslednou etapou úkolu, ve které si skupiny navzájem sdělují, k jakým závěrům dospěli. Prezentační fáze se může uskutečňovat v různých formách. U časově nenáročných úkolů je nejčastěji využíváno prosté ústní sdělení výsledků, které žáci mohou doplnit o vizuální prvky například použitím tabule. Jedná-li se o náročnější práci, se kterou žáci strávili více času, je možné prezentovat výsledky pomocí různých plakátů, nakopírovaných papírů a dnes již nejčastěji pomocí počítačově zpracovaných prezentací prostřednictvím datového projektoru. Tento styl žáky většinou baví, jelikož mohou projevit svou kreativitu. Práce s technologiemi bývá pro žáky lákavá, problém však může nastat s vybavením třídy, jelikož ne všechny školy toto bez problémů umožňují.

#### **Význam prezentace**

Fázi prezentace má velkou důležitost z mnoha důvodů. Pro žáky je přínosné vyslechnout si závěry, které ze své práce vyvodily ostatní skupiny a pochopit, že k vyřešení jednoho problému může vést více cest. Velkým přínosem prezentační fáze je konfrontace skupin, která může po samotné prezentaci následovat. Zvláště u některých témat je dobré dát žákům prostor k diskusi, především pokud se jedná o pro žáky zajímavý problém například v občanské výchově a podobných předmětech, kde se mohou vyskytnout i kontroverznější témata.

Důležitou vlastností prezentační fáze je to, že by měla pro žáky představovat cíl a motivaci. Žáci potřebují vědět, jak bude prezentace probíhat. Pokud se domnívají, že výsledek jejich úsilí zůstane uvnitř skupiny, nevidí žádný smysluplný důvod, proč by se

---

<sup>40</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 144

měli snažit, jsou demotivováni. Prezentace by neměla stresovat, zároveň by však měla povzbudit k lepším výkonům a k vyšší aktivitě. Většina žáků chce ukázat ostatním, co jsou schopni vytvořit, což je také důvod, proč by měl být žákům ponechán dostatečný prostor ke kreativitě. Prezentace by měla tvořivost žáků podporovat a volnost při prezentaci výsledků je jednou z možných cest, jak aktivního přístupu žáků dosáhnout.

## **Hodnocení**

Hodnocení skupinové spolupráce je problematické. Hodnocena by měla být skupina jako celek. Žáci jsou však z běžné výuky zvyklí na klasické známkování, kdy jsou hodnoceni individuálně, každý sám za sebe. Je přirozené, že každý žák má jiné cíle a jiná měřítko a že ohodnocení, které může být pro jednoho žáka úspěchem, může být pro jiného zklamáním. I přes složitost hodnocení skupinové práce by tato důležitá součást neměla být vypuštěna. Hodnocení poskytuje žákům zpětnou vazbu a zajišťuje reflexi významnou pro získávání kooperativních dovedností.

Hodnocení skupin může být zaměřeno kromě výsledku spolupráce i na její průběh. Hodnotiteli mohou být samotní účastníci, kteří ve svém hodnocení berou v úvahu různé aspekty.<sup>41</sup> Prvním aspektem jsou celoskupinové procesy, které ve skupině probíhaly. Se členy své skupiny žáci rozebírají, proč se jim některé věci nedařili, jaká byla pracovní atmosféra a další faktory, které spolupráci ovlivňovali. V další fázi hodnotí žáci jeden druhého. Žáci hodnotí, kdo se do práce nezapojoval, kdo rušil, nebo naopak kdo byl pro skupinu přínosný, kdo se jaké role ujal apod. Třetím aspektem, ze kterého by měl žák práci zhodnotit, je zhodnocení svého působení v kontextu celé skupiny. V této fázi mu může pomoci vyslechnutí názorů ostatních v předchozích fázích, ale zároveň zde uplatňuje své sociální vnímání. Zajímavé pro žáka také může být srovnání, jak se v kontextu skupiny vnímá on sám a jak ho vnímají ostatní. To pro něj může představovat přínosné ponaučení pro příští spolupráci.

Druhá stránka hodnocení je již bližší stylu hodnocení, na jaký jsou žáci zvyklí. Jde o hodnocení výsledné práce učitelem nebo jinou skupinou, která není v dané skupině

---

<sup>41</sup>KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3. s. 91

zainteresovaná. Žáci si mohou uvnitř skupiny zhodnotit, že se jim spolupracovalo dobře, ale ostatní mohou výsledek jejich práce ohodnotit odlišně, jelikož vnitřní prostředí skupiny neznají a ani z jejich pohledu není důležité. Většinou se však potvrzuje, že úspěch skupiny navenek odpovídá kvalitě spolupráce uvnitř skupiny, a že dobré výsledky celé skupiny jsou přímo závislé na vzájemné kooperaci a pozitivnímu přístupu ke skupině. Z tohoto důvodu je dobré, aby žáci celým hodnotícím procesem prošli a z těchto souvislostí si uvědomili, jak je pro ně spolupráce důležitá ve všech oblastech života.

## **6 Zkoumání faktorů ovlivňujících spolupráci žáků ve vyučování**

Empirická část této bakalářské práce vychází z dotazníku, jehož cílem bylo zhodnotit současný přístup žáků ke spolupráci ve vyučování na střední odborné škole. Dotazník jsem sestavila především pro účely posouzení závislosti kvality spolupráce na třídním klimu a na motivaci žáků, měl by však zároveň ukázat shodné či rozdílné postoje žáků k jednotlivým problémům a pomoci identifikovat problematické oblasti kooperativního vyučování z pohledu žáka v praxi.

### **6.1 Cíl šetření**

Cílem celého šetření je zjistit, jak je spolupráce žáků ve vyučování vnímána samotnými žáky středních odborných škol a zhodnotit faktory, které prioritně na spolupráci těchto žáků působí a ovlivňují tak její kvalitu.

Při formulaci problému jsem vycházela nejen z odborných materiálů, ale také z vlastních zkušeností. Za nejdůležitější prvky ovlivňující kvalitu spolupráce žáků považuji sociální klima ve třídě a motivaci žáků, přičemž oba tyto prvky ovlivňují spolupráci žáků z trochu jiné stránky. Sociální klima, které v kolektivu panuje, ovlivňuje především emocionální stránku chování jednotlivých žáků. Velkou roli zde hrají vztahy mezi žáky a to především ty, které působí v daném kolektivu dlouhodobě. Druhou avšak neméně důležitou stránkou je motivace. Ta naopak působí spíše na stránku rozumovou, přičemž si žáci logicky uvědomují, že proto, aby jim stálo za to vynakládat určité úsilí, je třeba vidět v práci nějaký smysl.

V empirické části mé práce se budu věnovat následujícím otázkám:

- Jak závisí kvalita spolupráce žáků na třídním klimu?
- Jak závisí kvalita spolupráce žáků na jejich motivaci?
- Jaký přístup ke spolupráci ve vyučování žáci zaujímají?

Při analýze spolupráce žáků ve vyučování jsem se rozhodla vycházet především z postojů a názorů žáků, které jsem získala pomocí dotazníkového šetření. Původním záměrem této práce bylo, aby se praktická část opírala také o rozhovory se žáky a pedagogem a o pozorování žáků při spolupráci. Jelikož je však rozsah práce omezený, budou



rozhovory a výsledky pozorování zastupovat pouze podpůrnou roli k dotazníku, na kterém je šetření založeno.

## **6.2 Metodologie šetření**

O vyplnění dotazníku jsem požádala 30 žáků 2. ročníku Obchodní akademie. Žáci dotazník vyplnili na začátku vyučovací hodiny, přičemž jim byla zaručena přísná anonymita. Dotazník v podobě, ve které byl předložen žákům, je zobrazen v příloze A.

Prioritním cílem dotazníku bylo zjistit postoj každého žáka v těchto třech aspektech:

- vnímání třídního klima,
- motivace ke spolupráci,
- přístup ke spolupráci.

Pro potvrzení či vyvrácení této závislosti bylo třeba zjistit, jak žáci situaci ve třídě hodnotí ze všech těchto hledisek. Aby bylo vyloučeno úmyslné ovlivňování výsledků, na postoje k jednotlivým faktorům jsem se žákům neptala přímo, ale prostřednictvím 21 otázek. Otázky byly rozděleny do tří kategorií, o kterých žáci záměrně nevěděli, jsou však zásadní pro potřeby vyhodnocování dotazníku. Rozdělení otázek do kategorií je následovné:

- kategorie „vnímání třídního klima“ (otázky 1 až 7),
- kategorie „kvalita spolupráce“ (otázky 8 – 14),
- kategorie „motivace ke spolupráci“ (otázky 15 – 21).

Na každou otázku měli žáci možnost volby jedné ze čtyř odpovědí: ano, spíše ano, spíše ne a ne. Záměrně jsem zvolila škálu čtyř možností, abych se vyhnula neutralitě odpovědí žáků.

Otázky v dotazníku byly postaveny způsobem, že u některých kladná odpověď znamená kladný postoj, u některých však kladná odpověď znamená postoj negativní. Podle charakteru otázky bylo nutné postupovat u vyhodnocování otázek. Protože přímo v dotazníku nejsou kategorie ani charakter otázek označené, ráda bych zde toto rozdělení uvedla.

### ***Otázky kategorie „vnímání třídního klima”***

Otázky pozitivního charakteru:

- Máš mezi spolužáky hodně kamarádů? (otázka č. 1)
- Cítíš se ve své třídě dobře? (otázka č. 2)
- Stýkáš se s některými spolužáky i mimo školu? (otázka č. 4)
- Těšíš se po prázdninách na své spolužáky? (otázka č. 6)

Otázky negativního charakteru:

- Jsou ve vaší třídě nějaké nepřátelené skupiny? (otázka č. 3)
- Setkáváš se ve třídě často s pomlouváním? (otázka č. 5)
- Jsou ve vaší třídě nějakí spolužáci, kteří se raději nezapojují do kolektivu? (otázka č. 7)

### ***Otázky kategorie „kvalita spolupráce”***

Otázky pozitivního charakteru:

- Jsi rád/a, když pracujete ve třídě ve skupinách? (otázka č. 8)
- Zapojuješ se při skupinové práci do spolupráce? (otázka č. 9)
- Baví tě spolupracovat se spolužáky ve skupinách? (otázka č. 11)
- Chtěl/a bys, abyste ve skupinách pracovali častěji? (otázka č. 13)
- Pracují při skupinové práci všichni žáci? (otázka č. 14)

Otázky negativního charakteru:

- Je pro tebe skupinová spolupráce příležitostí se trochu "ulít"? (otázka č. 10)
- Necháš rád/a při skupinové spolupráci aktivitu spíše na aktivnějších spolužácích? (otázka č. 12)

### ***Otázky kategorie „motivace ke spolupráci”***

Otázky pozitivního charakteru:

- Zadává vám učitel/ka k vašim skupinovým pracím témata, která tě zajímají? (otázka č. 15)
- Víš vždy, jaký je cíl vaší spolupráce ve skupině? (otázka č. 16)

- Bývají vaše skupinové práce zakončovány nějakými prezentacemi? (otázka č. 17)
- Snažíš se i tehdy, když víš, že nedostaneš známku? (otázka č. 20)

Otázky negativního charakteru:

- Snažíš se více, když víš, že pracuješ sám za sebe? (otázka č. 18)
- Dělá ti problém pracovat při skupinové výuce "naplno"? (otázka č. 19)
- Myslíš si, že je práce ve skupinách ztráta času? (otázka č. 21)

### 6.3 Vyhodnocení dotazníku

Vzhledem k různému charakteru otázek jsem ohodnocení odpovědí prováděla následujícím způsobem.

Otázky pozitivního charakteru: ano 3 body, spíše ano 2 body, spíše ne 1 bod, ne 0 bodů.

Otázky negativního charakteru: ano 0 bodů, spíše ano 1 bod, spíše ne 2 body, ne 3 body.

Na základě bodového ohodnocení všech odpovědí byly klasifikovány jednotlivé kategorie dotazníku. Podle toho, do kterého ze tří intervalů ohodnocení spadá, byl výsledek zjištěný v kategorii interpretován:

- hodnota z intervalu  $<0; 7)$  = špatný,
- hodnota z intervalu  $<8; 14)$  = dobrý,
- hodnota z intervalu  $<15; 21)$  = výborný.

Po stanovení pravidel vyhodnocování tohoto dotazníku již můžeme přistoupit k samotnému testování.

Hlavní otázkou, která je předmětem praktické části mé bakalářské práce, je „jak závisí přístup žáků ke spolupráci na třídním klimu a na motivaci?“ Za kvalitní přístup ke spolupráci pro toto zkoumání považuji především ochotu žáků spolupracovat a podílet se na celém procesu utváření fungující skupiny.

Podle mého názoru tvoří třídní klima a motivace faktory, které jsou pro přístup žáků ke spolupráci velmi zásadní. Potvrzení či vyvrácení této domněnky provedu na základě vyhodnocení dotazníku, který byl představen. Variabilita odpovědí na jednotlivé otázky je zobrazena v tabulce přílohy B, pro účely zkoumání však bylo potřeba vyhodnotit kategorie otázek zvlášť u jednotlivých žáků (příloha C).

Testy závislostí jsem prováděla pomocí programu Statgraphics Centurion, proto bych nejprve ráda velmi zjednodušeně postup testování popsala.

## **Analýza závislosti spolupráce žáků na třídním klima a na motivaci**

Třídní klima a motivace představují v testu nezávislé faktory, jejichž vliv na kvalitu spolupráce žáků bude testován každý zvlášť. Testování bude prováděno pomocí programu Statgraphics Centurion.

### ***Metodologie analýzy***

Postoje žáků v jednotlivých kategoriích jsou do programu zadávány pod číselnými kódy, které však představují nominální proměnné (2 – výborný, 1 – dobrý, 0 – špatný) a to podle jednotlivých žáků. Po pokynech „describe – categorical data - crosstabulation” program z údajů vytvoří kontingenční tabulku.

Pro tento test jsem zvolila obvykle používanou hladinu významnosti  $\alpha$  0,05. Hladina významnosti představuje riziko, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu a tedy nesprávně přijmeme hypotézu alternativní.<sup>42</sup>

Pro interpretaci testu závislosti je potřeba modul, který vygenerujeme pomocí „F5 – Tests of independence.” Pro výsledek testu je rozhodující hodnota, kterou program Statgraphics Centurion označuje jako P-Value. Hodnota P-Value říká, jaké chyby se dopustíme, zamítneme-li  $H_0$  a přijímáme  $H_1$ .

Pokud jsme stanovili pro test hladinu významnosti  $\alpha$  0,05, abychom mohli naši hypotézu  $H_1$  přijmout a  $H_0$  zamítnout, musela by být hodnota P-Value menší než  $\alpha$ , tedy než 0,05.

### ***Závislost spolupráce žáků na třídním klima***

Z teoretické části této práce vyplývá, že klima školní třídy je velmi složité prostředí, ve kterém působí mnoho vlivů a ovlivňuje to, jak se žáci ve své třídě cítí. V první fázi zkoumání bude testováno, zda klima, které panuje ve třídě, ovlivňuje kvalitu spolupráce žáků.

V první řadě je nutné definovat hypotézu, kterou budeme ověřovat. Pracovní hypotéza zní: „Úspěch spolupráce žáků ve vyučování závisí na třídním klima.”

---

<sup>42</sup> CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4. s. 70

Protože hypotézu neověřujeme přímo, ale proti nějaké jiné tzv. nulové hypotéze, musíme stanovit hypotézu nulovou a hypotézu alternativní.

- $H_0$ : úspěch spolupráce nezávisí na třídním klima,
- $H_1$ : úspěch spolupráce závisí na třídním klima.

Pro lepší přehlednost byly výsledky kategorií týkajících se vnímání klima třídy a úspěchu spolupráce u jednotlivých žáků uspořádány do kontingenční tabulky, která znázorňuje, jak jsou provázány výsledky těchto kategorií u jednotlivých žáků.

Tab. 1 Závislost přístupu ke spolupráci na třídním klima

Vnímané klima třídy	Přístup ke spolupráci			Celkem
	Špatný	Dobrá	Výborný	
Špatné	0	1	0	1
Dobré	5	6	1	12
Výborné	1	10	6	17
Celkem	6	17	7	30

*Zdroj: zpracování vlastního průzkumu*

Výsledek P-Value nabývá hodnoty 0,1081. Na hladině významnosti 0,05 jsme tedy neprokázali platnost  $H_1$  a nemůžeme zamítnout  $H_0$ . Test neprokázal závislost úspěchu spolupráce na třídním klima vnímaném žáky.

Výsledek dotazníku sice nepotvrdil, že by úspěch spolupráce žáků ve vyučování závisel na vnímání třídního klima, to však neznamená, že by příznivé klima nebylo pro úspěšnou spolupráci nezbytnou podmínkou. Zkoumáme-li výsledky dotazníku, u většiny žáků vyšlo vnímání jejich třídního klimatu příznivě, na přístup ke spolupráci to však nemělo efekt. Pro lepší orientaci poslouží následující tabulka vyjadřující pomocí řádkových četností to, jak rozdílné byly přístupy ke spolupráci u žáků rozdělených do kategorií na základě jejich vnímání třídního klima.

Tab. 2 Přístup ke spolupráci v kategoriích podle vnímání třídního klima

Vnímané klima třídy	Přístup ke spolupráci			Celkem
	Špatný	Dobrá	Výborný	
Špatné	0%	100%	0%	3%
Dobré	42%	50%	8%	40%
Výborné	6%	59%	35%	57%
Celkem	20%	57%	23%	100%

*Zdroj: zpracování vlastního průzkumu*

Z tabulky lze vypožorovat, že ačkoliv se jedná o žáky jedné třídy, všichni jsou tedy součástí jednoho třídního klima, ne všichni toto prostředí vnímají stejně. To je také důvod, proč je třeba na klima nenahlížet globálně, ale z pohledu každého žáka zvlášť.

Skutečnost, že necelých 57 % z vzorku žáků vnímá klima své třídy výborně, ale pouze 35 % z nich má výborný přístup ke spolupráci ve vyučování a téměř 6 % z nich má dokonce i přes výborný vztah ke třídě postoj ke spolupráci ve vyučování velmi negativní, svědčí o tom, že vztah ke třídě nebude pro úspěch spolupráce tím faktorem, který by rozvoj spolupráce žáků ve vyučování na našich školách komplikoval. O postoji ke spolupráci podle vnímání klima své třídy vypovídá také graf zobrazený přílohou D.

Podle této analýzy je možné říci, že třídní klima sice nemá přímý vliv na přístup žáků ke spolupráci, jeho pozitivní vnímání je však pouze nezbytnou podmínkou pro aktivní přístup žáka ke kooperaci.

### ***Závislost spolupráce na motivaci žáků***

Druhým faktorem, který je předmětem testování, je motivace. O významu motivace pro kvalitní spolupráci žáků bylo pojednáváno již v teoretické části, nyní však přistoupíme ke skutečnému ověřování předpokladu, že je motivace opravdu faktorem, na kterém kvalita spolupráce žáků závisí.

Stejně jako u předchozího testu je nutné definovat hypotézy. Pracovní hypotéza zní: „Úspěch spolupráce žáků ve vyučování závisí na motivaci žáků.”

Nyní definujeme hypotézu nulovou a alternativní:

- $H_0$ : úspěch spolupráce nezávisí na motivaci žáků,
- $H_1$ : úspěch spolupráce závisí na motivaci žáků.

První představu o testované závislosti lze získat opět z kontingenční tabulky, ve které je souvislost mezi přístupem žáků a motivací zachycena.

Tab. 3 Závislost přístupu ke spolupráci na motivaci žáků

Motivace žáků	Přístup ke spolupráci			Celkem
	Špatný	Dobry	Výborný	
Špatná	4	0	0	4
Dobrá	2	16	3	21
Výborná	0	1	4	5
Celkem	6	17	7	30

*Zdroj: zpracování vlastního průzkumu*

Výsledek tohoto testu činí P-Value 0,0000, tedy na hladině významnosti 0,05 jsme prokázali platnost  $H_1$  a můžeme zamítnout  $H_0$ . Test prokázal závislost úspěchu spolupráce na motivaci žáků.

Výsledek testu potvrdil předpoklad, že přístup žáků ke spolupráci závisí na jejich motivaci a to velmi významným způsobem. Tuto závislost vystihuje i následující tabulka, kde lze přímou závislost přístupu ke spolupráci na motivaci žáků zřetelně vypořadovat.

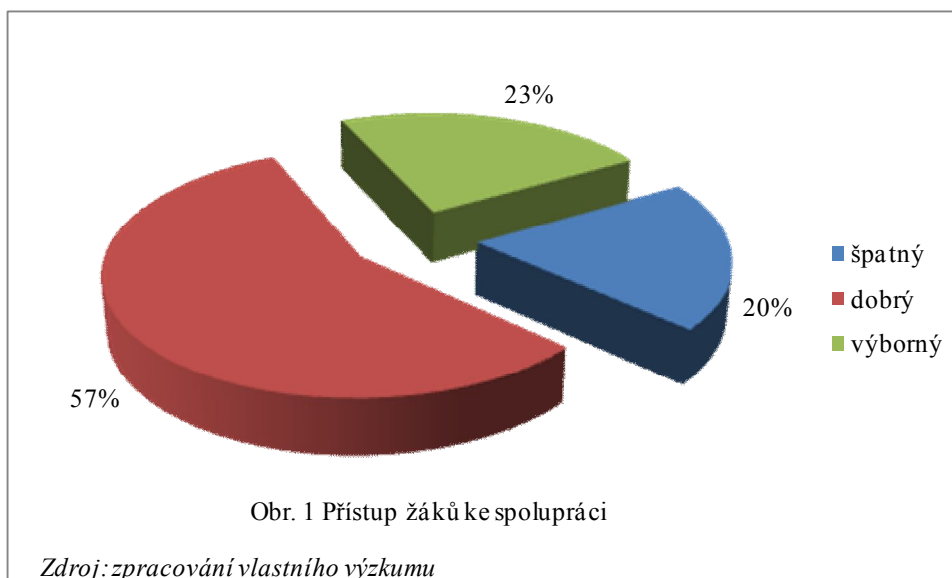
Tab. 4 Přístup ke spolupráci v kategoriích podle motivace žáků

Motivace žáků	Přístup ke spolupráci			Celkem
	Špatný	Dobry	Výborný	
Špatná	100%	0%	0%	13%
Dobrá	10%	76%	14%	70%
Výborná	0%	20%	80%	17%
Celkem	37%	32%	31%	100%

*Zdroj: zpracování vlastního průzkumu*

### **Přístup žáků ke spolupráci ve vyučování**

Zobrazené tabulky naznačují, že se přístup ke spolupráci u jednotlivých žáků hodně liší. Strukturu postojů žáků ke spolupráci ve zkoumané třídě zobrazuje následující obrázek.



U většiny (57 %) žáků vyšel postoj ke spolupráci jako dobrý, což však naznačuje i jistou nevyhraněnost názoru. Žáci sice tento styl výuky akceptují, nevidí v něm však žádné zvláštní přínosy ani výhody. Výuka formou spolupráce jim však nečiní potíže.

Celých 23 % žáků vykazalo v dotazníku svůj přístup ke spolupráci jako výborný a 20 % jako špatný. Kromě již zmíněných faktorů tyto odlišnosti vyplývají v odlišnosti osobností jednotlivých žáků, jejich temperamentových vlastnostech, sociální inteligenci a dalších individuálních charakteristikách, které mají na jejich kooperativní dovednosti vliv. Nelze očekávat, že může být dosaženo pozitivního přístupu ke spolupráci od všech žáků, pozitivní postoj žáků ke spolupráci však může být podporován například formováním zmiňovaného třídního klimu a motivovanosti žáků.

#### 6.4 Poznatky získané pozorováním a rozhovory

Pro účel této bakalářské práce jsem pozorovala práci jedné třídy za podmínek běžné výuky a za situace, kdy žáci řešili úkol v pětičlenných skupinách. Za zajímavý poznatek získaný tímto pozorováním považuji rozdíl v chování žáků při účelné spolupráci a v běžně probíhající hodině, kdy žákům kooperativní chování není vnucováno.

V běžných hodinách, které fungují na principech tradiční frontální výuky, žáci při procvičování automaticky spolupracují, ačkoliv jim není tento způsob práce žádným způsobem vnucován. Na žácích je vidět, že jsou zvyklí spolupracovat tímto způsobem a není výjimkou, že zdatnější žák pomáhá s řešením svému spolužákovi. Způsob, kterým si žáci pomáhají, je pro ně velmi přirozený, problematiku si vysvětlují svým jazykem, nejsou



do ničeho nucení. Za pozitivní změnu považuji to, že komunikace žáků mimo určený prostor, již není považována za nežádoucí a učitel rozlišuje komunikaci žáků týkající se probíraného problému od běžného vyrušování.

Stejná třída, která byla pozorována v běžné hodině, byla sledována i při úkolu, který měl být vyřešen společně v rámci pětičlenných skupin. Žákům byla ponechána volnost při sestavování skupin, což způsobilo určité dohady mezi žáky, kdy bylo třeba rozdělit některé dvojice, které chtěly zůstat spolu a žáci požadovali možnost utvářet i skupiny šesti či pouze čtyřčlenné. To, že se nakonec podařilo sestavit pětičlenné skupiny, které však nebyly přesně podle představ žáků, způsobilo, že komunikace mezi členy vždy nepůsobila bez překážek. Přestože si jsou žáci ve třídě většinou velmi blízcí, ostýchavější žáci raději zůstávali mimo dění a na úloze se podílelo pouze několik žáků. Vzhledem k tomu, že skupinová práce žáků byla zaměřena spíše na aplikaci probírané látky do praxe a neměla žádný viditelný výstup, který by byl prezentován, i pracovní nasazení žáků bylo spíše laxní. Po práci skupin sice následovala diskuse, kde žáci debatovali celkem živě, předchozí práce skupin však pro samotnou diskusi nebyla rozhodující.

O využití spolupráce ve vyučování jsem vedla rozhovor s pěti žáky pozorované třídy. Cílem těchto rozhovorů bylo pochopit, proč se žáci chovají při spolupráci ve skupinách pasivně a mnohdy s nezájmem. Z rozhovorů s žáky bohužel vyplynulo, že žáci skupinu považují spíše za úkryt před vlastní odpovědností, i když ne vždy úmyslně. To, že skupina sdílí odpovědnost a riziko z neúspěchu, žáky nemotivuje k tomu, aby věnovali úkolu větší úsilí. Případný neúspěch žáka je zároveň neúspěchem celé skupiny a je jisté, že „v tom“ dotyčný nebude sám. Žáci se nezávisle na sobě shodli na tom, že snaha celé skupiny je zajištěna v případě, že jde o úkol zábavný a že svůj výsledek budou moci předvést ostatními. Tento poznatek velmi souvisí s motivací, kterou je v tomto případě především zaujmout spolužáky. V případě, že žáci žádný výstup za spoluprací nevidí, jsou sice rádi, že takto výuka probíhá, jelikož pro ně znamená zpestření, samotnou práci však považují za bezvýznamnou. Z názorů žáků vyplynulo, že by rádi ve výuce se svými spolužáky spolupracovali, avšak dobrá a promyšlená organizace je pro ně důležitou podmínkou k tomu, aby byli ochotni se této spolupráce plnohodnotně účastnit.

O realizaci spolupráce jsem vedla rozhovor i s pedagogem pozorované třídy. Cílem rozhovoru bylo zjistit především to, jak je na škole zavedena spolupráce žáků do výuky

a co považuje za největší problémy pro spolupráci žáků ve škole. Podle učitele není spolupráce do vyučování příliš začleňována zejména proto, že profilující předměty Obchodní akademie musí vykazovat výstupy, které musí žák samostatně zvládat a které jsou spíše než na komunikaci s ostatními žáky postavené na pochopení a procvičení dané látky. Toho by se samozřejmě mohlo docílit i se zapojením spolupráce, tento způsob by však vyžadoval velký časový prostor, který v hodinách chybí. Podle pedagoga jsou osnovy odborných předmětů i při běžném stylu výuky dosti nabitě a zapojení spolupráce navíc nepovažuje za tolik efektivní, aby mohlo být do těchto hodin včleňováno častěji. Neznamená to, že by žáci nemohli spolupracovat vůbec, úkoly určené ke společnému řešení však bývají do výuky zařazovány spíše pro odlehčení a to především probírá-li se téma, kde je prostor pro zapojení určité tvořivosti žáků.

## **Závěr**

Učení se dovednosti spolupracovat by mělo být neopomenutelnou součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu. Ve škole by se žáci kromě rozvoje své individuální osobnosti měli naučit také chovat se jako společenská bytost, která je ochotna pomáhat, kooperovat, sdílet své názory a konfrontovat je s názory druhých.

Cílem této práce bylo zjistit a zhodnotit možnosti spolupráce žáků ve vyučování. Za dobrý signál lze jistě považovat to, že se na spolupráci žáků ve vyučování v posledních letech klade stále větší důraz, i když s uvedením tohoto trendu do praxe je to poněkud složitější. Jak vyplynulo z provedeného šetření, realizace spolupráce ve vyučování stále neprobíhá bez problémů. Spolupráce může být úspěšně implementována do výuky pouze ve třídě s pozitivním třídním klimu a velmi závisí na motivovanosti těchto žáků. Pro učitele je velmi obtížné žáky účinně motivovat a proto úkoly vyžadující spolupráci zařazují do výuky spíše okrajově. Podle rozhovorů vedených s žáky však ani oni nespátřují ve vyučování založeném na spolupráci žádné bezmezné výhody. S ostatními žáky většinou spolupracují rádi, práce ve skupinách je baví, k většímu snažení jim však schází motivace.

Myslím si, že je velmi důležité, najít mezi tradičním modelem výuky a spoluprací žáků rozumný kompromis, který by žáky ve spolupráci podporoval, avšak nedával jim přitom pocit ztráty odpovědnosti. Žáci potřebují dostat pouze širší spektrum možností pro realizaci svých cílů, kterých mohou dosáhnout buď sami, nebo ve spolupráci s ostatními. Podle rozhovorů s učiteli je způsob práce, kdy žáci dostávají možnost volby, jak budou na svém úkolu pracovat, využíván poměrně často. Podle mého názoru je tento způsob zapojení spolupráce do výuky velmi rozumný. Dává žákovi velkou odpovědnost nejen za vypracování úkolu, ale i za výběr partnerů, které si k vypracování úkolu vybere. Žák není do spolupráce tlačěn, dostal možnost si sám zvolit, jakým způsobem bude pracovat a je jen na něm, jak se rozhodne. Pokud si žák zvolí cestu spolupráce, neexistuje, aby se později vymlouval na to, že jeho partner nechtěl spolupracovat, nesnažil se apod. Tím, že žák zvolí cestu spolupráce se spolužákem, stávají se jednou skupinou, jedním týmem a jsou tak i hodnoceni. Ať se uvnitř jejich skupiny děje cokoli, navenek musí vystupovat jednotně a důležitý je výsledek, který dokážou jako skupina vytvořit. Žáci jsou motivováni nejen vytvořením práce, která bude mít určitou úroveň, ale také tím, aby dokázali, jak si dokážou tým vytvořit a práci celé skupiny zorganizovat. Je také zřejmé, že pokud bude chtít nějaký

žák pouze těžit z prospěchu ostatních, nikdo si ho dobrovolně do svého týmu nevezme. Jak vyplynulo z rozhovorů, tento styl spolupráce žákům vyhovuje a osvědčil se i učitelům. Dle zjištěných skutečností, bývá tento styl práce do výuky zařazován celkem často, aniž by si zapojení členové výrazně uvědomovali, že jde o cílené zavedení spolupráce do výuky. Tento styl spolupráce působí nenásilně, práce má smysl, výsledek a myslím, že právě to jsou důvody, proč jsou práce vedené tímto způsobem úspěšné z hlediska nejen samotné spolupráce, ale také samotných výsledků z hlediska probíraného tématu.

Přes všechny klady prosazovaného kooperativního vyučování si myslím, že přínosnější pro žáky je zabudování spolupráce do tradičního modelu výuky. I podle získaných poznatků usuzuji, že pro žáky zvyklé na běžné formy výuky je tato spolupráce přirozená, zatímco pokusy o kooperativní vyučování jsou pro ně příliš umělé, vyvolávají pocit hry, necítí se odpovědní za svůj výsledek. Běžná výuka navíc obsahuje i kompetitivní prvky, což může působit na první pohled jako zápor avšak přibližuje výuku podmínkám, se kterými žáci budou přicházet do styku po celý život. Myšlenka kooperativního vyučování je jistě velmi přínosná, avšak myslím si, že většina škol, jejich pedagogů a ani žáků není na její realizaci dostatečně připravena.

Myslím si, že spolupráce žáků, ať již podporovaná či nepodporovaná, do vyučování vždy patřila a je jen dobře, že se na ní začalo nahlížet jako na přínosný prvek. Je však nutné najít kompromis mezi tím, co je spolupráce, která znalosti a dovednosti žáků rozvíjí a co už je pouhá hra. Především na středních školách je totiž nutné, soustředit žáky především na odbornou stránku věci a je tudíž logické, že musí být zavedení spolupráce do výuky těchto žáků velmi promyšleno a musí být kladen důraz na to, aby splnilo své cíle.

## Seznam použité literatury

- [1] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [2] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- [3] GURINOVÁ, K., VALENTOVÁ, V. *Základy práce s programem STATGRAPHICS Centurion XV*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 118. s. ISBN 978-80-7372-275-3.
- [4] HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 170 s. ISBN 80-239-5612-4.
- [5] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [7] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- [8] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- [9] KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
- [10] KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.
- [11] KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
- [12] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

- [13] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [14] NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02* [online]. c2008 [cit. 2009-12-10]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- [15] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [16] PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- [17] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 368 s. ISBN 80-247-1821-9.
- [18] VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- [19] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §2 odst. 2

## **Seznam příloh**

Příloha A	Dotazník v podobě předložené žákům
Příloha B	Variabilita odpovědí na jednotlivé otázky
Příloha C	Postoje žáků v jednotlivých kategoriích
Příloha D	Vnímání klima žáky s různými přístupy ke spolupráci
Příloha E	Motivace žáků s různými přístupy ke spolupráci

## Příloha A – Dotazník v podobě předložené žákům

Dotazník, který máš před sebou, má za cíl zmapovat postoj žáků ke spolupráci ve vyučování. Dotazník je naprosto anonymní. Na všechny otázky, prosím, odpovídej pravdivě, podle svého vlastního pocitu, žádná odpověď není špatná. Za pravdivé vyplnění dotazníku mockrát děkuji.					
		ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
1.	Máš mezi spolužáky hodně kamarádů?				
2.	Cítíš se ve své třídě dobře?				
3.	Jsou ve vaší třídě nějaké znepřátelené skupiny?				
4.	Stýkáš se s některými spolužáky i mimo školu?				
5.	Setkáváš se ve třídě často s pomlouváním?				
6.	Těšíš se po prázdninách na své spolužáky?				
7.	Jsou ve vaší třídě spolužáci, kteří se raději nezapojují do kolektivu?				
8.	Jsi rád/a, když pracujete ve třídě ve skupinách?				
9.	Zapojuješ se při skupinové práci do spolupráce?				
10.	Je pro tebe skupinová spolupráce příležitostí se trochu „ulít“?				
11.	Baví tě spolupracovat se spolužáky ve skupinách?				
12.	Necháš rád/a při skupinové spolupráci aktivitu spíše na aktivnějších spolužácích?				
13.	Chtěl/a bys, abyste ve skupinách pracovali častěji?				
14.	Pracují při skupinové práci všichni žáci?				
15.	Zadáva vám učitel/ka k vašim skupinovým pracem témata, která tě zajímají?				
16.	Víš vždy, jaký je cíl vaší spolupráce ve skupině?				
17.	Bývají vaše skupinové práce zakončovány nějakými prezentacemi?				
18.	Snažíš se více, když víš, že pracuješ sám za sebe?				
19.	Dělá ti problém pracovat při skupinové spolupráci „naplno“?				
20.	Snažíš se i tehdy, když víš, že nedostaneš známku?				
21.	Myslíš si, že je práce ve skupinách ztráta času?				

Dotazník v podobě předložené žákům

Zdroj: vlastní zpracování



## Příloha B – Variabilita odpovědí na jednotlivé otázky

Variabilita odpovědí na jednotlivé otázky

Otázka	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
1. Máš mezi spolužáky hodně kamarádů?	14	14	2	0
2. Cítíš se ve své třídě dobře?	18	12	0	0
3. Jsou ve vaší třídě nějaké zneprátené skupiny?	5	4	15	6
4. Stýkáš se s některými spolužáky i mimo školu?	20	8	2	0
5. Setkáváš se ve třídě často s pomlouváním?	5	11	13	1
6. Těšíš se po prázdninách na své spolužáky?	10	16	3	1
7. Jsou ve vaší třídě spolužáci, kteří se raději nezapojují do kolektivu?	10	8	11	1
8. Jsi rád/a, když pracujete ve třídě ve skupinách?	8	8	12	2
9. Zapojuješ se při skupinové práci do spolupráce?	9	11	10	0
10. Je pro tebe skupinová spolupráce příležitostí se trochu "ulít"?	12	9	8	1
11. Baví tě spolupracovat se spolužáky ve skupinách?	8	8	12	2
12. Nechááš rád/a při skupinové spolupráci aktivitu spíše na aktivnějších spolužácích?	11	12	5	2
13. Chtěl/a bys, abyste ve skupinách pracovali častěji?	7	6	9	8
14. Pracují při skupinové práci všichni žáci?	0	6	20	4
15. Zadává vám učitel/ka k vašim skupinovým pracem témata, která tě zajímají?	0	5	16	9
16. Víš vždy, jaký je cíl vaší spolupráce ve skupině?	2	19	8	1
17. Bývají vaše skupinové práce zakončovány nějakými prezentacemi?	4	11	14	1
18. Snažíš se více, když víš, že pracuješ sám za sebe?	14	10	4	2
19. Dělá ti problém pracovat při skupinové spolupráci "naplno"?	2	9	13	6
20. Snažíš se i tehdy, když víš, že nedostaneš známku?	6	14	6	4
21. Myslíš si, že je práce ve skupinách ztráta času?	8	5	11	6

Zdroj: zpracování vlastního výzkumu

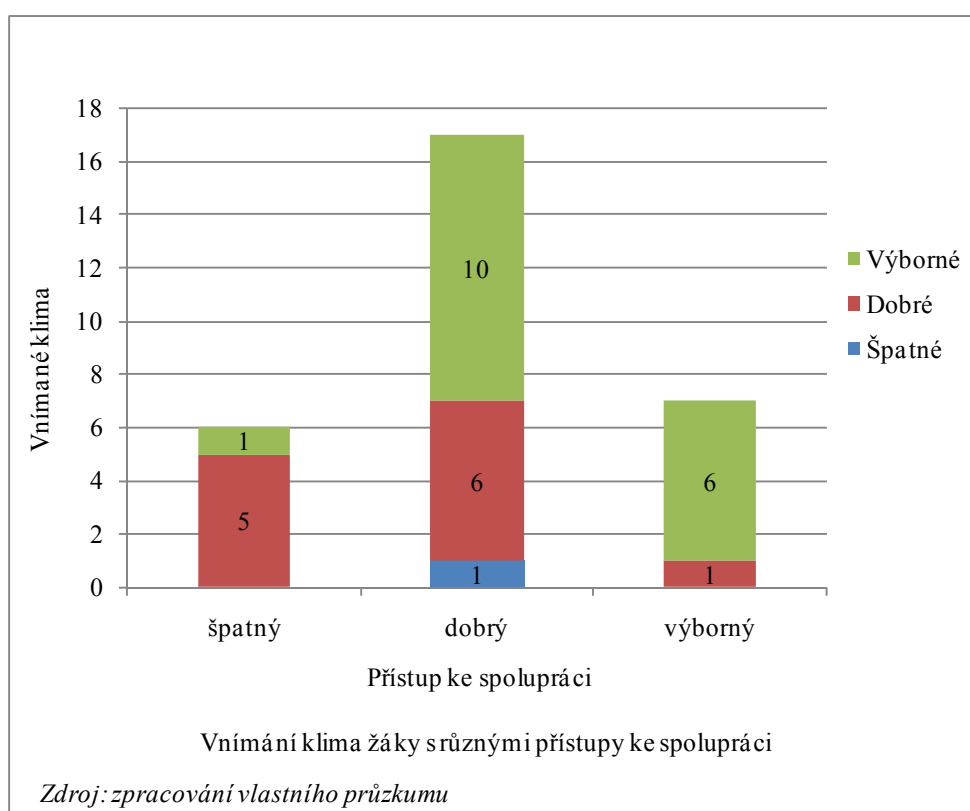
## Příloha C – Postoje žáků v jednotlivých kategoriích

Postoje žáků v jednotlivých kategoriích

Žák	Klima třídy		Motivace		Ochota spolupracovat	
	body	hodnocení	body	průměr	body	průměr
1	12	dobré	8	dobrá	3	špatná
2	14	výborné	15	výborná	14	výborná
3	14	výborné	7	dobrá	10	dobrá
4	17	výborné	17	výborná	15	výborná
5	15	výborné	12	dobrá	13	dobrá
6	17	výborné	11	dobrá	8	dobrá
7	10	dobré	11	dobrá	13	dobrá
8	14	výborné	10	dobrá	8	dobrá
9	16	výborné	15	výborná	13	dobrá
10	10	dobré	5	špatná	5	špatná
11	10	dobré	9	dobrá	11	dobrá
12	6	špatné	8	dobrá	11	dobrá
13	13	dobré	11	dobrá	11	dobrá
14	12	dobré	11	dobrá	8	dobrá
15	13	dobré	6	špatná	3	špatná
16	17	výborné	9	dobrá	10	dobrá
17	13	dobré	6	špatná	5	špatná
18	16	výborné	13	dobrá	15	výborná
19	15	výborné	9	dobrá	8	dobrá
20	9	dobré	8	dobrá	8	dobrá
21	18	výborné	10	dobrá	16	výborná
22	13	dobré	7	dobrá	7	dobrá
23	16	výborné	16	výborná	17	výborná
24	15	výborné	5	špatná	5	špatná
25	15	výborné	9	dobrá	8	dobrá
26	19	výborné	11	dobrá	14	výborná
27	16	výborné	7	dobrá	10	dobrá
28	11	dobré	9	dobrá	5	špatná
29	13	dobré	14	výborná	7	výborná
30	15	výborné	11	dobrá	10	dobrá

Zdroj: zpracování vlastního průzkumu

## Příloha D – Vnímání klima žáky s různými přístupy ke spolupráci



## Příloha E – Motivace žáků s různými přístupy ke spolupráci

